Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Журнал крос-культурної освіти

Ідентифікатор медіа: R30-01581
Рішення Національної ради України з питань телебачення та радіомовлення No1075 від 16 жовтня 2023 р. (протокол No23)

Збірник наукових праць

№ 4 (2024)

Вінниця

УДК 378.016:81‘243+81(06)
Ж91

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(протокол № 4 від 21 листопада 2024 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Жовнич Олеся Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна (головний редактор).

Ігнатова Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна (заступник головного редактора).

Лебедєва Наталія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна (відповідальний секретар).

Др. Ірина Устінова, Ph.D. In Linguistics, Професор, Південно-східний університет, м. Міссурі, США.

Др. Йоахім Франц, професор, Мангаймський університет, м. Мангайм, Німеччина.

Бучацька Світлана Михайлівна, кандидат психологічних, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Галицька Олена Богуславівна, кандидат філологічних наук, доцент, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

Громов Євген Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Дмітренко Наталія Євгенівна, доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Дробаха-Сімонова Лариса Валеріївна, кандидат філологічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Матієнко Олена Степанівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Паславська Алла Йосипівна, доктор філологічних наук, професор, Львівський національний університет ім. І. Франка, м. Львів, Україна

Петров Олександр Олександрович, кандидат філологічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Подзигун Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Черниш Валентина Василівна, доктор педагогічних наук, професор, Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, Україна

Журнал крос-культурної освіти/ Journal of Cross-Cultural Education. Збірник наукових праць / За заг.ред. О.В. Жовнич –Вінниця: ВДПУ, 2024. № 4. 67 с.

У збірнику висвітлюються актуальні проблеми теорії та методики навчання іноземних мов, професійної підготовки майбутніх учителів предметів гуманітарного педагогічного циклу, а також лінгвістики, філології, перекладу.

Періодичність: два рази на рік

Засновник: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія Серія КВ № 25466-15406Р від 27.02.2023 р.

©Автори статей, 2024

Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Journal of Cross-Cultural Education

Media identifier: R30-01581
Decision of the National Council on Television and Radio Broadcasting of Ukraine
No. 1075 from October 16, 2023 (protocol No. 23)

Collection of Scientific Papers

№ 4 (2024)

Vinnytsia

УДК 378.016:81‘243+81(06)
Ж91
DOI: 10.31652/2786-9083-2024-4-1-67

Recommended by the Academic Council
of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
minutes of a meeting № 4 of 21.11.2024

EDITORIAL BOARD

Zhovnych O., candidate of pedagogical sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine) - editor-in-chief.
Ihnatova O., candidate of pedagogical sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine) - executive editor.
Lebedeva N., candidate of pedagogical sciences (Ph.D.), associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine) - executive secretary.
Dr. Ustinova I., Ph.D. In Linguistics, (Southeast Missouri State University, United States);
Dr. **Joachim Franz,** professor (Mannheim University, Germany).
Buchatska S., candidate of psycological sciences (Ph.D.), associate professor, (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).
Halytska O., candidate of philological sciences, associate professor (Lesya Ukrainka Volyn National University, Volyn, Ukraine).
Gromov Ie., doctor of pedagogical sciences, professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).
Dmitrenko N., doctor of pedagogical sciences, professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).
Drobakha-Simonova L., candidate of philological sciences (Ph.D.), associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).
Matienko O., candidate of pedagogical sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).
Paslavska A., doctor of philological sciences, professor (Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine).
Petrov O., candidate of philological sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).
Podzygun O., candidate of pedagogical sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).
Chernysh V., doctor of pedagogical sciences, professor, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine).

Journal of Cross-Cultural Education. Vinnytsia: VSPU, 2024. №4. 67 c.
The collection highlights current issues of profwssional training of future teachers of subjects of the humanitarian pedagogical cycle, theory and methodology of teaching foreign languages, as well as linguistics, philology, translation.
Publication: twice a year
Founder: Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Certificate of state registration of the print media:
Series KV № 25466-15406R from 27.02.2023

© Authors of articles, 2024

ЗМІСТ

Теорія та методика навчання іноземних мов

Семенюк А., Даценко В.
ВИКОРИСТАННЯ ІТ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ 7

Рябчун А.
РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 15

Мельницька О., Кудельська О.
РОЗВИТОК ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНИХ ПРОГРАМ (BAMBOOZLE, QUIZZIZ, GENIALLY) 22

Кірієнко М., Січкар Я.
ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-РЕСУРСІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ В СТАРШІЙ ШКОЛІ 30

Професійна підготовка

Поселецька К., Ігнатова О.М., Кушнір С.
ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ 39

Сучасні проблеми літературознавства і мовознавства

Козачишина О., Прадівлянна Л.
ПРОБЛЕМА ПОСТПАМ'ЯТІ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОЇ ПОЕТИКИ (на матеріалі роману Джонатана Сафрана Фоера «Everything is Illuminated») 48

Прадівлянна Л.
СЮРРЕАЛІСТИЧНА ПОЕЗІЯ В КОНТЕКСТІ ЛІНГВОПОЕТИЧНИХ ЕКСПЕРИМЕНТІВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО АВАНГАРДУ 58

CONTENT

Theory and methods of teaching foreign languages

Semeniuk A., Datsenko V.
IT TECHNOLOGIES IN SECONDARY SCHOOL ENGLISH LANGUAGE TEACHING 7

Riabchun H.
THE ROLE OF THE TEACHER IN THE FORMATION OF MEDIA LITERACY OF THE PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS..... 15

Melnytska O, Kudelska O.
DEVELOPING GRAMMAR COMPETENCE IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS VIA INTERACTIVE APPS (BAMBOOZLE, QUIZZIZ, GENIALLY) 22

Kiriienko M., Sichkar Y.
BASIC APPROACHES TO USING WEB RESOURCES FOR TEACHING READING IN ENGLISH IN HIGH SCHOOL..... 30

Professional training

Poseletska K., Ihnatova O., Kushnir S.
FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS IN GERMAN LANGUAGE LESSONS 39

Modern problems of literary and linguistic studies

Kozachyshyna O., Pradivlianna L.
THE PROBLEM OF POSTMEMORY THROUGH THE LENS OF POSTMODERN POETICS (based on the novel «Everything is Illuminated» by Jonathan Safran Foer)..... 48

Pradivlianna L.
SURREALIST POETRY IN THE CONTEXT OF LINGVOPOETIC EXPERIMENTS OF THE EUROPEAN AVANT-GARDE 58

УДК 373. 3.091 : 379.8
DOI: 10.31652/2786-9083-2024-4-7-14

***Антоніна Семенюк**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна*
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4437-179X
Researcher ID GLR-7069-2022
asemeniuk70@gmail.com
***Вікторія Даценко**, студентка 7 курсу, факультет іноземної філології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна*
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-1117-2605
290601th@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ІТ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто методику використання ІТ технологій у навчанні англійської мови в середній школі, а також оцінку їхньої ефективності через експериментальне дослідження. Сьогодні освітній процес передбачає впровадження інноваційних технологій, таких як мобільні додатки, інтерактивні вправи, онлайн-платформи, що сприяють підвищенню якості навчання та розвитку мотивації учнів. Новизна полягає в експериментальному дослідженні, проведеному на базі Луцького ліцею № 22, з метою аналізу найпродуктивніших ІТ технологій у навчанні орфографії, лексики, аудіювання та граматики сучасної англійської мови. Використання таких методів, як педагогічний експеримент, статистичний аналіз результатів тестування, а також спостереження за зміною мотивації та комунікативних навичок учнів підтверджують валідність висновків. Результати розгляду показали, що інтеграція ІТ технологій дозволяє підвищити середні бали учнів з граматики, аудіювання та загального рівня володіння мовою, а також мотивацію до навчання та самостійної роботи. На основі отриманих даних запропоновано практичні рекомендації для викладачів, які включають підвищення рівня підготовки вчителів через організацію тренінгів, інтеграцію ІТ технологій на всіх етапах навчання, використання елементів гейміфікації та інтерактивних платформ, а також регулярний моніторинг їх ефективності. Результати експерименту вказують на доцільність розширеного використання таких технологій у навчальних закладах, що забезпечує якісне навчання, розвиток комунікативних навичок і підвищення мотивації учнів. Так, Duolingo та Memrise допомагають покращити словниковий запас, Grammarly сприяють удосконаленню навичок письма та редагування, TED-Ed та YouTube розвивають навичку аудіювання, Google Classroom і Moodle уможливлюють організаційні навички учнів, Kahoot та LearningApps забезпечують навчання з допомогою інтерактивних завдань. Використання таких технологій у навчальному процесі забезпечує сучасний підхід до навчання.

Ключові слова: «*ІТ технології; штучний інтелект; навчання англійської мови; середня школа; ефективність; мотивація; комунікативні навички; експериментальне дослідження*».

***Antonina Semeniuk**, PhD in Philology, Associate Professor of Conversational English Department, Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine*
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4437-179X
Researcher ID GLR-7069-2022
asemeniuk70@gmail.com
***Victoria Datsenko,** a 7th year student of the Faculty of Foreign Philology, Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine*
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-1117-2605
290601th@gmail.com

IT TECHNOLOGIES IN SECONDARY SCHOOL ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The article examines the methodology of using IT technologies in secondary school English language teaching, as well as an assessment of their effectiveness through experimental research. Today, the educational process involves the integration of innovative technologies such as mobile applications, interactive exercises, and online platforms that contribute to improving the quality of education and enhancing students' motivation. The scientific novelty lies in an experimental study conducted at Lutsk Lyceum No. 22, aimed at identifying the most productive IT technologies in

teaching spelling, vocabulary, listening and grammar of modern English. Methods such as pedagogical experiments, statistical analysis of test results, and observation of changes in students' motivation and communication skills confirm the validity of the conclusions. The findings showed that the integration of IT technologies improves students' average scores in grammar, listening, and overall language proficiency, as well as their motivation for learning and independent work. Based on the data obtained, practical recommendations for teachers have been proposed. These include enhancing teacher training through workshops, integrating IT technologies at all stages of learning, using elements of gamification and interactive platforms, and regularly monitoring their effectiveness. The results of the experiment suggest that wide use of such technologies in educational institutions is advisable, as it ensures high-quality learning, the development of communication skills, and increased student motivation. For example, Duolingo and Memrise help expand vocabulary, Grammarly improves writing and editing skills, TED-Ed and YouTube develop listening skills, Google Classroom and Moodle enhance students' organizational skills, while Kahoot and LearningApps facilitate learning through interactive tasks. All these provide a modern and high-quality approach to learning.

Keywords: *«IT technologies; artificial intelligence; English language teaching; secondary school; effectiveness; motivation; communication skills; experimental research».*

Актуальність нашої теми обумовлена нагальною потребою у вдосконаленні методів навчання, що включають застосування комп'ютерних програм, онлайн платформ, ігрових елементів та адаптивних систем, які базуються на штучному інтелекті, та відсутністю комплексного аналізу використання таких інструментів для підвищення мотивації учнів, забезпечення індивідуалізації навчання та кращого засвоєння мовного матеріалу.

Постановка проблеми. Сучасний освітній процес вимагає впровадження інноваційних технологій, які сприяють підвищенню якості навчання та розвитку мотивації учнів. Інформаційні технології (ІТ) та штучний інтелект (ШІ) відкривають нові способи вивчення англійської мови у середній школі, даючи можливість учням ефективніше та у більш цікавий спосіб засвоювати матеріал й розвивати комунікативні навички, що й зумовлює необхідність їх подальшого дослідження. Вони є ще не цілком дослідженими з точки зору їх функціональних властивостей та недостатньо апробованими на практиці.

Аналіз досліджень. Вітчизняні науковці останнім часом приділяють значну увагу проблемі впровадження інформаційних технологій (ІТ) в освітній процес, особливо у сфері вивчення іноземних мов й наголошують на тому, що використання інформаційних технологій значно підвищує ефективність навчального процесу, сприяючи забезпеченню індивідуального підходу до кожного учня. Цей інструментарій допомагає адаптувати навчальний процес до потреб і можливостей кожного студента, дозволяючи реалізувати потенціал сучасних методик навчання.

Серед найактуальніших праць у цій галузі варто відзначити дослідження Л. Морської (Морська, 2022), яка обґрунтовує необхідність формування цифрової компетентності майбутніх учителів іноземної мови як невід'ємної частини їхньої професійної компетентності. І. Нечвоглод та В. Шамоні (Нечвоглод, Шамоня, 2020, с. 30–38) вивчають історичні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні іноземних мов. Дослідження Н. Винницької, О. Жигайла (Винницька, Жигайло, 2023, с. 109–112) переконують, що інтеграція ІТ в освітню діяльність створює умови для розвитку інтерактивних методів навчання, удосконалення системи контролю знань, а також сприяє формуванню навичок самостійної роботи. Дослідниця

Н. Акоп’янц (Акоп’янц, 2023) вивчає потенціал використання сучасних цифрових інструментів, зокрема ChatGPT, для вивчення англійської мови. І. Костікова (Kostikova) вважає його ефективним засобом для розвитку мовних навичок, оскільки він дозволяє студентам практикувати спілкування в режимі реального часу, надаючи відповіді та пояснення на різноманітні мовні запити. І. Качур (Качур, 2023, с.71–74) розглядає штучний інтелект як інструмент, здатний зробити освіту доступнішою та якіснішою, особливо в умовах цифровізації суспільства. А. Виклюк (Виклюк, 2023, с. 34–36), своєю чергою, проводить детальний аналіз переваг та недоліків впровадження ІТ в освітній процес й підкреслює, що хоча інформаційні технології мають значний потенціал для покращення якості навчання, їх застосування стикається з певними проблемами, серед яких основною є вартість, що вимагає підвищення доступності сучасних технологій для всіх учасників освітнього процесу. Широкого розгляду набули ці питання і серед зарубіжних дослідників, які аналізують нові можливості застосування штучного інтелекту у навчанні англійській мові (Edmett, Ichaporia, Crompton, Crichton, 2024) та переваги інтерактивних дошок як важливого сучасного інструменту, що уможливлює активізацію різних видів пам'яті здобувачів знань (Wang, Dostál, Hana, 2019, pp. 169–174).

Метою статті є висвітлення методики використання ІТ технологій у навчальному процесі англійської мови та оцінка їхньої ефективності на прикладі експериментального дослідження, що передбачає вирішення конкретних **завдань**:

1. визначити та описати етапи експериментального дослідження;
2. проаналізувати ефективність використання ІТ технологій;
3. розглянути доцільність платформ в оволодінні орфографічним, лексичним, граматичним англомовним матеріалом.

Виклад основного матеріалу. Термін «інформаційна технологія», що означає процеси збору, обробки, зберігання та поширення інформації з використанням комп’ютерів та телекомунікаційних засобів, вперше був використаний у 1958 році в статті Х. Лівітта та Т. Уіслера «Менеджмент у 80-х», опублікованій у Harvard Business Review (Leavitt, Whistler, 1958, p. 41–48). Хоча будь-яка технологія навчання фактично є інформаційною, оскільки основу навчального процесу складає інформація і її обробка, обмін інформацією між педагогом та учнем завжди був ключовим. На сучасному етапі удосконалення процесу здобуття знань система надання освітніх послуг потребує впровадження інноваційних методик, які здатні покращити якість навчання та мотивацію учнів, однією з яких є використання ІТ технологій. До них належать мобільні додатки, інтерактивні вправи, онлайн-платформи, які допомагають учням розвивати мовні навички та роблять процес навчання більш захоплювальним та ефективним.

Для визначення ефективності використання ІТ технологій у навчанні англійської мови в середній школі ми проводили експериментальне дослідження

на базі Луцького ліцею № 22 Луцької міської ради. В дослідженні взяли участь 15 учнів 8-Г класу та 10 педагогів англійської мови. Дослідження включало використання таких методів: теоретичні (аналіз літератури, узагальнення досвіду), емпіричні (педагогічний експеримент), та статистичні методи обробки даних. Процес дослідження складався з трьох основних етапів: констатувальний етап – встановлення початкового рівня знань та навичок учнів; формувальний етап – впровадження ІТ технологій у навчальний процес; контрольний етап – оцінка результатів після впровадження ІТ технологій. Основними інструментами для навчання були обрані інтерактивні платформи (Moodle, Google Classroom), мобільні додатки (Duolingo, Memrise), а також онлайн-сервіси для проведення відеоуроків (Zoom, Microsoft Teams). Педагоги пройшли спеціальну підготовку щодо інтеграції цих технологій у навчальний процес, що дозволило забезпечити ефективну підтримку учнів.

Мобільні додатки, такі як Duolingo, Quizlet, Memrise, є потужними інструментами для вивчення англійської мови. Вони пропонують широкий спектр можливостей, таких як інтерактивні завдання, ігрові елементи та можливість самостійного навчання. Наприклад, Duolingo дозволяє учням взаємодіяти з матеріалом через різні типи вправ – переклад речень, вибір правильного варіанту відповіді, заповнення пропусків у тексті. Це підтримує інтерес учнів і стимулює їхню мотивацію до регулярного вивчення мови. Інтерактивні вправи є ще одним ефективним інструментом для розвитку мовних навичок. Використання аудіо- та відеоматеріалів, таких як освітні відео на платформі TED-Ed, дозволяє учням зануритися в мовне середовище та покращити свої навички аудіювання. Інтерактивні вправи часто моделюють реальні ситуації, що допомагає учням практикувати мову у контексті близькому до реального життя, наприклад, виконуючи завдання на платформі Busuu, які моделюють повсякденні ситуації (замовлення їжі в ресторані, покупка квитка тощо). Створення уроків, що включають інтерактивні вправи та завдання з використанням онлайн-ресурсів, є важливим аспектом використання ІТ технологій у навчанні англійської мови. Використання таких інструментів, як відеоуроки, віртуальні тури, мультимедійні презентації, робить навчання більш різноманітним і динамічним.

За результатами експерименту, для початкового етапу уроку можна використовувати мобільні додатки для розігріву, такі як Quizlet для повторення нових слів або Kahoot для вікторин. На основному етапі доцільно застосовувати інтерактивні вправи на онлайн-платформах (наприклад, LearningApps) для закріплення граматичних знань чи виконання аудіо- і відеозавдань. Підсумковий етап може включати тести або вікторини на онлайн-платформах для перевірки засвоєння матеріалу. Розробка уроків також повинна враховувати різні рівні навчання. Наприклад, для учнів початкового рівня можна використовувати простіші завдання, що сприяють запам'ятовуванню базової лексики та граматики. Для учнів середнього та високого рівня – завдання на розвиток

навичок критичного мислення та аналізу, такі як обговорення відео чи читання статей з подальшим обговоренням.

Супровід та підтримка учнів під час використання ІТ технологій включали регулярні консультації, моніторинг прогресу учнів та надання допомоги у вирішенні технічних питань. Важливим аспектом було забезпечення зворотного зв'язку, що дозволяло оперативно реагувати на труднощі, з якими стикалися учні, та адаптувати методику навчання відповідно до їхніх потреб. Для підвищення ефективності навчання були розроблені інтерактивні завдання та тести, які адаптувалися до рівня знань учнів, та елементи гейміфікації (наприклад, використання мобільних додатків з інтерактивними вправами), що стимулювало учнів до активнішої участі у навчальному процесі та сприяло кращому засвоєнню матеріалу. Ефективність використання ІТ технологій у навчанні англійської мови оцінювалася за допомогою кількісних та якісних показників. Було проведено порівняльний аналіз результатів тестування учнів до та після застосування ІТ технологій. Статистичний аналіз показав значне підвищення середніх балів учнів за результатами контрольних тестів. Наприклад, середній бал з граматики збільшився на 15%, з аудіювання – на 20%, а загальний рівень володіння мовою зріс на 18% (рис.1.).

Рис. 1. Порівняння результатів тестування учнів на констатувальному та контрольному етапах

Крім того, учні, які використовували ІТ технології, виявили вищий рівень мотивації до навчання, а також покращили свої комунікативні навички. Підвищилася здатність учнів до самостійної роботи з навчальними матеріалами, що свідчить про позитивний вплив ІТ на розвиток автономії у навчанні. Результати експериментального дослідження виявили, що впровадження ІТ технологій дозволяє не тільки підвищити рівень знань учнів, але й мотивувати їх

до навчання, розвиваючи комунікативні навички та самостійність. З огляду на отримані результати, рекомендується подальше розширення використання таких технологій у навчальних закладах. Практичні рекомендації щодо використання ІТ технологій у навчальному процесі включають підвищення рівня підготовки вчителів шляхом організації тренінгів та курсів, що забезпечать ефективне використання цифрових інструментів. Важливо інтегрувати ІТ технології на всіх етапах навчання, забезпечуючи доступ до якісних цифрових ресурсів. Для підвищення мотивації та залученості учнів рекомендується використовувати елементи гейміфікації та інтерактивні платформи. Крім того, необхідно проводити регулярний моніторинг ефективності застосування ІТ технологій шляхом оцінювання результатів учнів і корекції методики навчання. Використання ІТ технологій у навчанні англійської мови в середній школі не лише сприяють покращенню засвоєння знань, але й підвищують мотивацію учнів, роблячи навчальний процес більш інтерактивним та доступним. Враховуючи отримані результати, рекомендовано розширити використання таких технологій у навчальних закладах, забезпечуючи відповідну підтримку з боку вчителів та адміністрації.

Реакція на використання таких технологій, зокрема, навчальних платформ з боку учнів та вчителів була дещо різною. Вчителям більше сподобались такі платформи, як Moodle та Google Classroom, оскільки вони дозволяють ефективно організовувати навчальний процес, планувати уроки та проводити оцінювання учнів. Ці платформи забезпечують викладачам зручний інструментарій для моніторингу успішності учнів та надання зворотного зв’язку. Учні ж надавали перевагу інтерактивним мобільним додаткам, таким як Duolingo та Quizlet, завдяки їхній ігровій формі навчання. Ці додатки містять елементи гейміфікації та дозволяють учням самостійно займатись у зручний для них час, що сприяє підвищенню їхньої мотивації та інтересу до навчання.

Для засвоєння граматичного матеріалу найбільше сподобалися інтерактивні платформи, такі як LearningApps та Kahoot. Вони дозволяють створювати різноманітні завдання та тести, що допомагають учням засвоювати граматичні правила через активну участь та перевірку знань у формі гри.Для засвоєння лексичного матеріалу ефективними виявилися додатки Memrise та Quizlet. Memrise використовує асоціативний метод запам’ятовування, що полегшує засвоєння лексики, тоді як Quizlet дозволяє створювати набори флеш-карток для тренування лексичних навичок та перевірки знань.

Як показало дослідження, для розвитку орфографічних навичок найкраще використовувати платформи Grammarly та SpellQuiz. Grammarly допомагає виправляти помилки у текстах, пропонуючи правильні варіанти написання, що сприяє закріпленню навичок правопису. SpellQuiz забезпечує практичні вправи для перевірки орфографії, дозволяючи учням закріплювати правила написання слів. Для вдосконалення навичок аудіювання ефективними є платформи TED-Ed та YouTube, що пропонують велику кількість освітніх відео. Вони дозволяють учням тренувати аудіювання за допомогою реальних мовних ситуацій. Для

розвитку письмових навичок платформи Google Docs та Microsoft Word Online у поєднанні з інструментами автокорекції, як-от Grammarly, є найбільш релевантними. Вчителі можуть залишати коментарі та правки в реальному часі, що допомагає учням вдосконалювати свою письмову англійську.

Ураховуючи індивідуальні особливості кожної платформи, важливо адаптувати їх використання до конкретних потреб учнів та навчальних цілей. Застосування комбінації різних платформ забезпечує комплексний підхід до вивчення англійської мови, дозволяючи розвивати всі мовні навички та підвищувати мотивацію учнів. Рекомендується застосовувати ці платформи у навчальному процесі для досягнення найкращих результатів. Різноманітність платформ у вивченні англійської мови розвиває широкий спектр навичок учнів. Duolingo та Memrise допомагають розширити словниковий запас та покращити вимову завдяки інтерактивним вправам та аудіоматеріалам. Grammarly удосконалює навички письма та редагування, автоматично виправляючи помилки та пояснюючи правила граматики. Для закріплення орфографії та правопису чудово підходить SpellQuiz, який пропонує диктанти та вправи на правильне написання слів. TED-Ed та YouTube сприяють розвитку навичок аудіювання, дозволяючи учням сприймати різні акценти та інтонації носіїв мови. Google Classroom і Moodle розвивають організаційні навички учнів, допомагаючи їм планувати навчання та співпрацювати з однокласниками. Kahoot та LearningApps додають елементи гейміфікації, стимулюючи мотивацію учнів через інтерактивні тести та завдання.

Висновки. Отже, використання ІТ технологій у навчанні англійської мови в середній школі має численні переваги. Воно дозволяє підвищити мотивацію учнів, забезпечити індивідуальний підхід, постійний доступ до навчальних матеріалів та інтерактивність навчального процесу. Технології, такі як мобільні додатки, інтерактивні вправи та онлайн-платформи, сприяють створенню різноманітного та захоплювального навчального середовища, що стимулює учнів до активної участі та підвищує їхній рівень знань.

Перспективним є подальше дослідження функціональних можливостей вже існуючих новітніх технологій в інклюзивному навчанні та освоєння новинок, яких все більше з'являється в освітньому просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акоп’янц Н. М. Використання ChatGPT в процесі вивчення англійської мови: переваги та можливості. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ».* Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства, 2023. № 1. DOI: https://doi.org/10.20998/2227-6890.2023.1.13.

1. Виклюк А. О. Поняття фахової мови в німецькій, англійській та українській лінгвістиці. Особливості і характеристики фахової мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету.* Сер.: Філ. 2023 № 61. С. 34–36.

2. Винницька Н., Жигайло О. Особливості застосування мультимедіа-технологій в сучасній системі освіти. Молодь і ринок, 2023. С. 109–112.

3. Інноваційні освітні технології: світовий і вітчизняний досвід використання в системі неперервної освіти: міжнародна монографія / за ред. Барановської Л.В. (Київ, Україна), Морської Л.І. (Жешув, Республіка Польща). Біла Церква : ТОВ «Білоцерківдрук». 2022. 34 с.

4. Качур І. Штучний інтелект: новий рівень у вивченні іноземних мов. *Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в середній та вищій школах.* 2023. Вип. 4. С. 71–74.
5. Нечвоглод І., Шамоня В. Впровадження інформаційних технологій з метою організації пізнавальної і пошукової діяльності учнів в освітньому процесі. Освіта. Інноватика. Практика, 7(1), 2020. С. 30–38. URL: https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/20.
6. Edmett, A., Ichaporia, N., Crompton, H., Crichton, R. Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future. British Council, 2024. 82 p. https://doi.org/10.57884/78EA-3C69
7. Chat GPT for Professional English Course Development / Kostikova I. et al. International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM). 2024. Vol. 18, Issue 02. P. 68–81. https://doi.org/10.3991/ijim.v18i02.46623
8. Leavitt, Harold J. and Whistler, Thomas L. (1958). Management in the 1980's. Harvard Business Review, 36 (November-December,1958) pp. 41–48.
9. Wang, X., Dostál, J., Hana, B. «The use of interactive whiteboards for English foreign language education». *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU)* , Vol.1, Greece. 2019, pp. 169-174.

References

1. Akop'iants, N. M. (2023). Vykorystannia ChatGPT v protsesi vyvchennia anhliiskoi movy: perevahy ta mozhlyvosti. [The Use of ChatGPT in the Process of Learning English: Advantages and Opportunities]. *Bulletin of the National Technical University «XIII».* Series: Current Issues of the Development of Ukrainian Society. No. 1. DOI: https://doi.org/10.20998/2227-6890.2023.1.13 [in Ukrainian].

2. Vykliuk, A. O. (2023). Poniattia fakhovoi movy v nimetskii, anhliiskii ta ukrainskii linhvistytsi. [The Concept of Professional Language in German, English, and Ukrainian Linguistics. Features and Characteristics of Professional Language]. *Scientific Bulletin of the International Humanitarian University*. Series: Philology. No. 61. pp. 34–36. [in Ukrainian].

3. Vynnytska, N., Zhyhailo, O. (2023). Osoblyvosti zastosuvannia multymedia-tekhnolohii v suchasnii systemi osvity. [Features of the Application of Multimedia Technologies in the Modern Education System]. Youth and the Market. pp. 109–112. [in Ukrainian].

4. Innovatsiini osvitni tekhnolohii: svitovyi i vitchyznianyi dosvid vykorystannia v systemi neperervnoi osvity. [Innovative Educational Technologies: Global and Domestic Experience in the System of Continuing Education: International Monograph] / edited by Baranovska L. V. (Kyiv, Ukraine), Morska L. I. (Rzeszów, Republic of Poland). Bila Tserkva: LLC «Bilotserkivdruk». 2022. 34 p. [in Ukrainian].

5. Kachur, I. Shtuchnyi intelekt: novyi riven u vyvchenni inozemnykh mov. [Artificial Intelligence: A New Level in Learning Foreign Languages]. *Current Issues of Language and Literature Education in Secondary and Higher Schools.* 2023. Issue 4. pp. 71–74 [in Ukrainian].

6. Nechvohlod, I., Shamonia, V. (2020). Vprovadzhennia informatsiinykh tekhnolohii z metoiu orhanizatsii piznavalnoi i poshukovoi diialnosti uchniv v osvitnomu protsesi. [Implementation of Information Technologies to Organize Cognitive and Research Activities of Students in the Educational Process]. Education. Innovation. Practice, 7(1), pp. 30–38. URL: https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/20 [in Ukrainian].
7. Edmett, A., Ichaporia, N., Crompton, H., Crichton, R. (2024). Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future. British Council, 82 p. https://doi.org/10.57884/78EA-3C69 [in English].
8. Chat GPT for Professional English Course Development / Kostikova I. et al. International Journal of Interactive Mobile Technologies. 2024. Vol. 18, Issue 02. P. 68–81. https://doi.org/10.3991/ijim.v18i02.46623 [in English].
9. Leavitt, Harold J. and Whistler, Thomas L. (1958). Management in the 1980's. Harvard Business Review, 36 (November-December) pp. 41–48 [in English].
10. Wang, X., Dostál, J., Hana, B. (2019). «The use of interactive whiteboards for English foreign language education». *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU)*, Vol.1, Greece. pp. 169–174 [in English].

УДК 316.77:659.3
DOI: 10.31652/2786-9083-2024-4-15-22

Ганна Рябчун, *асистент кафедри німецької філології*
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID 0000-0002-0864-7883
hbalakirieva@gmail.com

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Метою статті є визначення ролі викладача у формуванні медіаграмотності учасників освітнього процесу. В ході дослідження було проаналізовано сучасні україномовні та іноземні праці педагогів та методистів. Для досягнення поставленої мети було обрано теоретичні методи дослідження: аналіз літератури – систематичне дослідження та аналіз наявних публікацій та досліджень; логічний аналіз та синтез. Актуальність дослідження зумовлена тим, що питання ролі освітян у галузі медіаосвіти, викликів та завдань, які очікують на них під час впровадження медіа компетентності у навчальні плани, а також зв'язок набутих навичок медіаграмотності в університетській спільноті із пізнішими професійними потребами, є недостатньо висвітленими в наукових працях сьогодення.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в статті детально перераховано основні завдання викладача під час впровадження основ медіаграмотності у навчальну дисципліну. В роботі також висвітлено основні перешкоди для викладача на шляху інтеграції медіа грамотності в начальний процес, серед яких виділяємо зокрема політичні умови, структуру освітніх секторів, брак власного досвіду, бюджету чи ресурсів, а також відсутність організаційної прихильності до цієї сфери. Аналіз одержаних результатів дозволяє стверджувати про важливість медіаграмотності як невіддільної частини приватного та професійного життя, а відтак і значну роль викладачів у просуванні цієї концепції у формальному навчанні для дітей та молоді, яке є своєчасним і важливим. Також в статті окреслено перспективи подальших досліджень, які полягають у висвітленні та критичному аналізі проєктів з медіаграмотності, які пропонують громадські активісти, педагоги та медіаексперти в Україні та за кордоном, розробці методичних рекомендацій для викладачів з метою впровадження знань з медіаграмотності на заняттях іноземних мов, підборі та самостійної розробки автентичних навчальних матеріалів, рекомендацій для практичної діяльності з оцінювання медіатекстів і створення власних медіапродуктів.

Ключові слова: медіаграмотність, медіаосвіта, інформаційні технології, соціокультурний простір

Hanna Riabchun, *assistant of the German Philology Department*
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID 0000-0002-0864-7883
hbalakirieva@gmail.com

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE FORMATION OF MEDIA LITERACY OF THE PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

The purpose of the article is to define the role of the teacher in the formation of media literacy of the participants of the educational process. The study analyses contemporary Ukrainian and foreign works of teachers and methodologists. To achieve this goal, the following theoretical research methods were chosen: literature analysis - systematic research and analysis of existing publications and studies; logical analysis and synthesis. The relevance of the study is due to the fact that the role of educators in the field of media education, the challenges and tasks they face when introducing media literacy into the curriculum, as well as the connection between the acquired media literacy skills in the university community and later professional needs, are not sufficiently covered in current scientific works.

The scientific novelty of the study lies in the fact that the article lists in detail the main tasks of the teacher when introducing the basics of media literacy into the discipline. The paper also highlights the main obstacles for teachers to integrate media literacy into the educational process, including political conditions, the structure of educational sectors, lack of experience, budget or resources, and lack of organisational commitment to this area. The analysis of the results suggests the importance of media literacy as an integral part of private and professional life, and thus the significant role of teachers in promoting this concept in formal education for children and young people, which is timely and important. The article also outlines the prospects for further research, including the identification and critical analysis of media

literacy projects proposed by civic activists, educators and media experts in Ukraine and abroad, the development of methodological recommendations for teachers to introduce media literacy knowledge in foreign language classes, the selection and independent development of authentic teaching materials, and recommendations for practical activities in evaluating media texts and creating their own media products.

Keywords: media literacy, media education, information technologies, sociocultural space

Медіакомпетентність є завданням навчання протягом усього життя, як приватного, так і професійного. Хоча дослідження показують, що медіаграмотність набувається переважним чином в неформальному середовищі, наприклад, у сім'ї та в обміні з однолітками (Ротт, 2014, с. 154), просування цієї концепції у формальному навчанні для дітей та молоді є також своєчасним і важливим. Так, Шайбе та Рогов переконують, що розвиток аналітичних та технічних навичок в старшому віці буде успішним, якщо цьому приділяти увагу ще з дитячого садка (Шайбе, Рогов, 2008, с. 3). **Актуальність** дослідження зумовлена тим, що питання ролі освітян у галузі медіаосвіти, викликів та завдань, які очікують на них під час впровадження медіа компетентності у навчальні плани, а також зв'язок набутих навичок медіаграмотності в університетській спільноті із пізнішими професійними потребами, є недостатньо висвітленими в наукових працях сьогодення.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Існує реальна потреба урізноманітнити навчання медіаграмотності. Дедалі частіше знаходимо пропозицію педагогів вивчати медіаграмотність міждисциплінарно та в контексті загального навчального процесу (найчастіше мова йде про інтеграцію в гуманітарні дисципліни (Дорош, 2018)), орієнтуючись насамперед на вік учасників освітнього процесу, їх потреби, інтереси та медіасередовище, яке їх оточує (Гонсалес et al., 2020; Лахдесмякі, Маунула, 2022; Паукова, 2019; Ченг, 2017). Немає, одначе, одностайності щодо того, чи є місце в навчальних планах для медіаграмотності як окремого обов'язкового предмета. Не можна залишити поза увагою також роль викладачів у формуванні медіаграмотності учасників освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У 1980-х роках, коли інформаційні технології почали проникати у багато сфер життя суспільства, основна увага в медіаосвіті та медіадослідженнях приділялася ІТ-навичкам. Згодом розуміння медіаграмотності сильно змістилося в бік соціальної та комунікативної медіаграмотності, а певні технічні аспекти медіаграмотності відійшли на задній план. В епоху інтернету діти та молодь часто виростають майже повністю позбавленими безпечного простору, тому дедалі частіше психологи та педагоги озвучують занепокоєність, наскільки неконтрольованою є ситуація зараз, а також яку роль можуть відіграти батьки та освітяни, щоб передати дітям основи медіанавичок. Як зазначає Штайб, це завдання має бути виконане не лише в рамках STEM-предметів (математика, інформаційні технології, наука і техніка), а має проходити через усі предмети як «культурна компетентність» (Штайб, с. 67).

Визначення мети та основних завдань дослідження.

Метою статті є визначення ролі викладача у формуванні медіаграмотності учасників освітнього процесу.

Відповідно до мети визначено основні завдання дослідження:

– визначити основні завдання викладача під час впровадження основ медіаграмотності у навчальну дисципліну;

– проаналізувати основні перешкоди для викладача на шляху інтеграції медіа грамотності в начальний процес.

Виклад основного матеріалу дослідження. У результаті систематичного огляду сучасних джерел було складено перелік основних завдань, які очікують на викладача на шляху до впровадження основ медіаграмотності у навчальну дисципліну:

– розвиток в учасників освітнього процесу загальної спостережливості, критичного мислення, аналізу та комунікативних навичок. Шверц радить формувати розсудливість учнів перед обличчям суперечливих і неоднорідних тверджень шляхом навчання рефлексії та медіаосвіти як обов'язкового шкільного предмета (Шверц, 2017, с. 11);

– дослідження та знання національних і міжнародних стандартів і етичних принципів користувачів інтернету;

– забезпечення конституційного права учасників освітнього процесу на безпечне навчальне середовище, протидія кібербулінгу, секстингу, шантажу та залякувань в інтернеті;

– робота з перевіреними та надійними інтернет ресурсами. Шайбе та Рогов радять завжди заохочувати студентів отримувати інформацію від більше ніж одного джерела та порівнювати інформацію, зібрану з різних ресурсів. (Чи є розбіжності через джерела? Які джерела заслуговують найбільшої довіри?) (Шайде, Рогов, 2008, с. 8);

– забезпечення права на конфіденційність та захист інформації;

– створення безпечних рамок для некомерційної медіадіяльності (авторське право) у позашкільному секторі;

– демонстрація власного позитивного прикладу викладача як користувача медіа. Вербівський та ін. слушно відзначають, що медіаграмотність сучасного педагога є професійною якістю особистості, яка допомагає адекватно оцінювати медіа реальність та є умовою успішної самореалізації в професії, творчості та житті (Вербівський et al., 2021, с. 71);

– розвиток навичок взаємодії, а також шанобливого спілкування, як віч-на-віч, так і в медіапросторі;

– заохочування підлітків до принципу «навчання через дію»: вчитися пробуючи і роблячи (Зюс et al., 2015.);

– надання своєчасного конструктивного зворотного зв'язку на цифрових платформах, що сприяє підвищенню самооцінки та самосприйняттю учасників освітнього процесу;

– поєднання формальної та неформальної (індивідуальної) підготовки для забезпечення ефективного процесу навчання;

– активна взаємодія з активістськими ініціативами та освітніми організаціями;

– розробка та впровадження в навчальну програму автентичних навчальних матеріалів: аудіо-, відео-, візуальних матеріалів та матеріалів для соціальних мереж, таких як блоги, відео блоги, подкасти, неформальні відео на YouTube тощо.

Що стосується викладачів іноземних мов, то перелік їх завдань ще більший. Так як домінуючим компонентом змісту навчання цієї дисципліни є чотири види діяльності – говоріння, аудіювання, читання та письмо, навчальні матеріали необхідно підбирати з огляду на всі складові частини (Киналь, 2015, с. 284). Нам імпонує думка Биндас про те, що умовами формування медіаграмотності вчителів іноземної мови є, насамперед, їх прагнення до самовдосконалення, чітка внутрішня мотивація, наявність відповідних знань у галузі медіаосвіти, участь у практичній діяльності з оцінювання медіатекстів і створення власних медіапродуктів (Биндас, 2020, с. 28).

Одначе, важливо пам’ятати, що формування медіанавичок в учасників освітнього процесу не може бути досягнуто одноразовими заходами, а, як і сама освіта, має розглядатися як довготривалий процес. Щоб зробити його зрозумілим, а отже, керованим, Шверц радить зважати на постійне спостереження та опис процесів у сферах медіаосвіти, медіаграмотності, цифрової грамотності, медіакультури, медіасоціалізації та медіадидактики (Шверц, 2017, с. 3).

Одними з основних бар'єрів на шляху впровадження медіаграмотності в начальний процес є брак власного досвіду, бюджету чи ресурсів, а також відсутність організаційної прихильності до цієї сфери. Реалізація цих нагальних проблем сучасності затьмарюється політичними умовами, культурними нормами, структурою освітніх секторів та іншими факторами (Рябчун, 2024, с. 275). Впровадженню переважної більшості ефективних проєктів з медіаграмотності завдячуємо громадським активістам, педагогам та медіаекспертам. З іншого боку, роботодавці визнають, що навчання і можливість професійного та особистого розвитку часто є головним пріоритетом для працівників. Без цього вони можуть почуватися немотивованими та розчарованими (Сміт, 2016).

Завдяки сучасним інтерактивним інтернет-технологіям у багатьох професійних галузях виникають нові виклики, особливо для працівників з академічною освітою. Водночас конкретні вимоги до медіа компетентності та використання медіа значною мірою залежать від відповідної потенційної сфери діяльності. Цей погляд підтверджує досвід Ротт та її дослідження поточного стану медіа навичок студентів Тюбінгенського університету (одного з найстаріших університетів Німеччини, який має міжнародне визнання в галузі медицини, природничих та суспільних наук) та їх важливість в очах майбутніх

роботодавців (Ротт, 2014, с. 153). Для отримання результатів були проведені співбесіди з менеджерами з персоналу різних професійних сфер. Виявилося, що профілі вимог у різних професійних сферах суттєво відрізняються один від одного. В таблиці 1 нижче коротко подані результати експерименту.

Таблиця 1

Зв'язок між сферою професійної діяльності та вимогами до медіа компетентності молодих спеціалістів

Досліджувана спеціальність	**Типове майбутнє робоче місце для цієї спеціальності, яке було обране для проведення опитування**	**Вимоги до молодих спеціалістів**
Студенти бізнес-адміністрування	Міжнародні бізнес-компанії	Розширені знання Excel, PowerPoint, Word та Outlook, робота з внутрішніми програмами та додатками компанії. Все більшого значення набуває віртуальна комунікація як нова частина професійно відповідної медіакомпетентності у цій професійній сфері.
Студенти педагогічних наук	Політична чи некомерційна (освітня) організація	Важливою є робота з Word та Excel, використання програм для створення зустрічей та організації електронного листування, створення та редагування зображень, розробка та підтримка своїх веб-сайтів. Наявність соціальних мереж стає важливим фактором популяризації закладу на місцевому рівні.
Студенти-медики	Лікарня	Робота з програмами та додатками, спеціально адаптованими до повсякденного життя лікарні, а також з Excel, PowerPoint, Word. Експертне використання баз даних та пошукових систем, адже інтернет є важливим інструментом для досліджень. Мережа соціальних наук ResearchGate також стає все більш важливою для лікарів, щоб бути в курсі подій у своїй галузі.

Висновки і перспективи подальших розвідок

Дане дослідження підкреслює важливість медіаграмотності як невіддільної частини приватного та професійного життя. Важливо визнати, що сучасний викладач повинен враховувати досить багато завдань, які з'являються на шляху до впровадження основ медіаграмотності у навчальну дисципліну. Крім того, отримані результати свідчать про значну кількість перешкод, які можуть стояти перед викладачами на шляху впровадження медіаграмотності в начальний процес: політичні умови, структура освітніх секторів, брак власного досвіду, бюджету чи ресурсів, а також відсутність організаційної прихильності до цієї сфери.

Перспективу подальших наукових розвідок з висвітленої у статті проблеми вбачаємо у висвітленні та критичному аналізі проєктів з медіаграмотності, які пропонують громадські активісти, педагоги та медіаексперти в Україні та за кордоном. Майбутні дослідження можуть зосередитися на розробці методичних рекомендацій для викладачів з метою впровадження знань з медіаграмотності на заняттях іноземних мов, підборі та самостійної розробки автентичних навчальних матеріалів: аудіо-, відео-, візуальних матеріалів та матеріалів для соціальних мереж, рекомендацій для практичної діяльності з оцінювання медіатекстів і створення власних медіапродуктів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биндас О. Специфіка понять «медіаграмотність», «медіакомпетентність» та «медіаосвіта» в підготовці вчителів іноземних мов. *Освіта та педагогічна наука*, 2020. № 3. С. 20-30.
2. Вербівський Д., Сікора Я., Усата О. Медіаграмотність як один зі складників процесу підготовки сучасного педагога професійного навчання. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2021. № 1. С. 69-72.
3. Киналь А. Роль інформаційної компетентності у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2015. № 43. С. 283-287.
4. Паукова А. Медіаграмотність як пріоритетний напрям педагогіки у сфері інформаційного захисту дітей на сторінках педагогічної преси США. *Інноватика у вихованні*, 2019. С. 329-226.
5. Рябчун Г. Трансформація медіаграмотності в країнах сучасної Азії: виклики та перспективи. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2024. С. 271-276.
6. Cheung C., Chau C. (2017) Implementing Media Literacy Education in the Junior Secondary English Curriculum in Hong Kong: Reasons and Limitations. *International Journal of Media and Information Literacy*. 61-67.
7. Gonzalez D., Tucho F., Marfil-Carmona R. Gonzalez D., Tucho F., Marfil-Carmona R. The dimensions of media competence among Spanish university students. *Revista de communicacion y technologias emergentes*, 2020. P. 217-244.
8. Lähdesmäki S., Maunula M. Student teachers' views on media education related to new literacy skills. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES),* 2022. № 6(3). P. 427-442.
9. Morisco R. Medienkompetenz und IT-Sicherheit aus medientechnischer Perspektive. Anforderungsanalyse und Förderungsmöglichkeiten in Schule, Wirtschaft und Hochschule, 2023. 244 S.
10. Rott K. Medienkompetenz im Studium: Wie gut ist die Vorbereitung für das spätere Berufsfeld? *Teaching Trends: Offen für neue Wege – Digitale Medien in der Hochschule*, 2014. S. 153-169.
11. Scheibe C., Rogow F. 12 basic ways to integrate media literacy and critical thinking into any curriculum. Ithaca, NY: Project look sharp and Ithaca college, 2008. 20 P.
12. Schröder M-J. Medienkompetenz in allen Fächern. Auf der Suche nach Realisierungmöglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht in Zeiten der Aufgabenorientierung, 2020. 82 S.
13. Smith S. Why your organization needs digital skills training: blog. URL: https://digitalmarketinginstitute.com/blog/why-your-organization-needs-digital-skills-training, 2016 (дата звернення: 25.09.24).

14. Steib R. Technisch versichert oder allgemein gebildet? Kritische Anfragen an die Medienkompetenz. 75 S.

15. Süss D., Gärtner L. Medienkompetenz. Tipps zum sicheren Umgang mit digitalen Medien. Bern, 2015. 44 S.

16. Swertz C. Medienkompetenz und digitale Bildung aus medienpädagogischer Perspektive. *Medienimpulse,* 2017. 16 S.

References

1. Byndas O. Spetsyfika poniat «mediahramotnist», «mediakompetentnist» ta «mediaosvita» v pidhotovtsi vchyteliv inozemnykh mov. *Osvita ta pedahohichna nauka* [Specificity of the concepts of 'media literacy', 'media competence' and 'media education' in the training of foreign language teachers. *Education and pedagogical science*], 2020. № 3. P. 20-30. [in Ukrainian]

2. Verbivskyi D., Sikora Ya., Usata O. Mediahramotnist yak odyn zi skladnykiv protsesu pidhotovky suchasnoho pedahoha profesiinoho navchannia. *Naukovyi visnyk uzhhorodskoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota»* [Media literacy as one of the components of the process of training a modern teacher of vocational education. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*], 2021. № 1. P. 69-72. [in Ukrainian]

3. Kynal A. Rol informatsiinoi kompetentnosti u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia inozemnoi movy. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy [The role of information competence in the process of professional training of future foreign language teachers. *Modern Information Technologies and Innovative Teaching Methods in the Training of Specialists: Methodology, Theory, Experience, Problems*], 2015. № 43. P. 283-287. [in Ukrainian]

4. Paukova A. Mediahramotnist yak priorytetnyi napriam pedahohiky u sferi informatsiinoho zakhystu ditei na storinkakh pedahohichnoi presy SShA. *Innovatyka u vykhovanni* [Media literacy as a priority area of pedagogy in the field of information protection of children in the pages of the US pedagogical press. *Innovation in education*], 2019. P. 329-226. [in Ukrainian]

5. Riabchun H. Transformatsiia mediahramotnosti v krainakh suchasnoi Azii: vyklyky ta perspektyvy. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Transformation of Media Literacy in Modern Asia: Challenges and Prospects. *Topical issues of the humanities*], 2024. P. 271-276. [in Ukrainian]

6. Cheung C., Chau C. (2017) Implementing Media Literacy Education in the Junior Secondary English Curriculum in Hong Kong: Reasons and Limitations. *International Journal of Media and Information Literacy*. 61-67. [in English]

7. Gonzalez D., Tucho F., Marfil-Carmona R. Gonzalez D., Tucho F., Marfil-Carmona R. The dimensions of media competence among Spanish university students. *Revista de communicacion y technologias emergentes*, 2020. P. 217-244. [in English]

8. Lähdesmäki S., Maunula M. Student teachers' views on media education related to new literacy skills. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES),* 2022. № *6*(3). P. 427-442. [in English]

9. Morisco R. Medienkompetenz und IT-Sicherheit aus medientechnischer Perspektive. Anforderungsanalyse und Förderungsmöglichkeiten in Schule, Wirtschaft und Hochschule, 2023. 244 S. [in German]

10. Rott K. Medienkompetenz im Studium: Wie gut ist die Vorbereitung für das spätere Berufsfeld? *Teaching Trends: Offen für neue Wege – Digitale Medien in der Hochschule*, 2014. S. 153-169. [in German]

11. Scheibe C., Rogow F. 12 basic ways to integrate media literacy and critical thinking into any curriculum. Ithaca, NY: Project look sharp and Ithaca college, 2008. 20 P. [in English]

12. Schröder M-J. Medienkompetenz in allen Fächern. Auf der Suche nach Realisierungmöglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht in Zeiten der Aufgabenorientierung, 2020. 82 S. [in German]

13. Smith S. Why your organization needs digital skills training: blog. URL: https://digitalmarketinginstitute.com/blog/why-your-organization-needs-digital-skills-training, 2016. [in English]

14. Steib R. Technisch versichert oder allgemein gebildet? Kritische Anfragen an die Medienkompetenz. 75 S. [in German]

15. Süss D., Gärtner L. Medienkompetenz. Tipps zum sicheren Umgang mit digitalen Medien. Bern, 2015. 44 S. [in German]

16. Swertz C. Medienkompetenz und digitale Bildung aus medienpädagogischer Perspektive. *Medienimpulse,* 2017. 16 S. [in German]

УДК 373.5.091.33:004]:811.111
DOI: 10.31652/2786-9083-2024-4-22-29

Олена Мельницька, *асистент кафедри англійської філології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*
https://orcid.org/0000-0002-0397-9352
olena.melnytska@vspu.edu.ua
Ольга Кудельська*, асистент кафедри англійської філології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*
https://orcid.org/0000-0002-7314-5812
olha.kudelska@vspu.edu.ua

DEVELOPING GRAMMAR COMPETENCE IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS VIA INTERACTIVE APPS (BAMBOOZLE, QUIZZIZ, GENIALLY)

The principal focus of this paper is developing grammatical competence with interactive platforms. It illustrates how grammar plays a crucial part in the process of learning a foreign language, acting as a tool for students to subsequently join words together to form phrases and construct coherent sentences.

The purpose of this research is to thoroughly examine and evaluate the fundamental ideas behind improving secondary school pupils' grammar proficiency and enabling this process with the aid of interactive technology. Throughout the study, we have viewed how well interactive technologies in general and such platforms/applications as Bamboozle, Genially, Quizziz specifically can assist in teaching grammar to secondary school students. Since these interactive apps and platforms capture students' interest and boost their desire to participate in the learning process, the level of motivation among students increases considerably. The educational process can be tailored to each student's unique needs with this interactive approach to grammar instruction. Assignments are chosen based on students' interests and knowledge levels, and students receive immediate feedback that helps them reflect on their mistakes, improve their skills, and address any weaknesses. Grammar instruction is a difficult procedure that is accompanied with complex and detailed explanations that typically leave students perplexed and deterred from further learning. Due to students' short attention spans and difficulty maintaining focus, they quickly find these grammar lessons tedious and exhausting.

Additionally, the article focuses on the different ways that interactive technologies now recommend working with video/audio content, tests, quizzes, etc. Furthermore, this article outlines realistic challenges that students may face when dealing with interactive technologies and offers ways of overcoming these problems.

We have come to conclusion that incorporating interactive technologies into the English grammar learning process greatly enhances its quality and makes it more engaging and compelling.

Keywords: grammatical competence; interactive technologies; interactive platforms; interactive applications; teaching grammar; secondary school.

РОЗВИТОК ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНИХ ПРОГРАМ (BAMBOOZLE, QUIZZIZ, GENIALLY)

У статті зосереджено увагу на розвитку граматичної компетентності в учнів середніх класів за допомогою інтерактивних платформ. Дана робота ілюструє вирішальну роль граматики у процесі вивчення іноземної мови, оскільки знання граматики допомагає студентам з'єднувати слова, утворювати фрази та будувати зв'язні речення.

Метою цього дослідження є ретельний аналіз та оцінка фундаментальних ідей, що лежать в основі покращення опанування граматичного матеріалу учнями середньої школи та полегшення цього процесу за допомогою інтерактивних технологій. Під час дослідження ми проаналізували як інтерактивні технології в загальному, так платформи та додатки, як Bamboozle, Genially, Quizziz зокрема, можуть сприяти засвоєнню граматики учнями середньої школи. Оскільки ці інтерактивні програми та платформи здатні зацікавити студентів і підсилити їх бажання брати участь у навчальному процесі, рівень мотивації серед студентів значно зростає.

Завдяки цьому інтерактивному підходу до вивчення граматики навчальний процес можна пристосувати до індивідуальних потреб кожного учня. Завдання вибираються на основі інтересів і рівня знань студентів, і студенти отримують миттєвий зворотний зв'язок, який допомагає їм обдумати свої помилки, покращити свої навички та усунути будь-які недоліки. Навчання граматики – це важка процедура, яка супроводжується складними та детальними поясненнями, які зазвичай спантеличують і демотивують учнів. Оскільки обсяг часу коли студенти можуть бути максимально зосередженими є досить малим, уроки граматики стомлюючими та виснажливими.

Крім того, в статті описані різні види взаємодії студентів з відео-/аудіо-контентом, тестами, вікторинами, тощо. Дана стаття також окреслює цілком реальні проблеми, з якими студенти можуть зіткнутися при роботі з інтерактивними технологіями, і пропонує шляхи їх подолання. В ході дослідження ми прийшли до висновків, що застосування інтерактивних технологій значно покращує процес вивчення граматики англійської мови та робить цей процес більш привабливим і захоплюючим для учнів.

Ключові слова: граматична компетентність; інтерактивні технології; інтерактивні платформи; інтерактивні додатки; навчання граматики; середня освіта.

The relevance of the paper is determined by the significance of interactive technologies used in teaching English grammar to secondary school students. In the context of learning a foreign language, grammar has been the focus of intense debates and disputes for many years. By mastering grammatical structures learners can communicate effectively and error-free in a foreign language. Gaining proficiency in each grammatical unit results in the development of pertinent language skills and abilities. There are numerous approaches and techniques for studying the grammatical features of the language in the current foreign language teaching methodology. Using interactive technology in English classes is one of the approaches that is of particular interest.

Problem statement. Grammar is considered to be a vital part of any language learning. It is challenging to stick to a particular order and structure, as well as to efficiently explain the notions, when one does not possess a solid understanding of grammar. The foundation of skills such as writing, speaking, listening, and reading is a mastery of grammatical principles, which is frequently disregarded. Further language learning is impossible if this component is overlooked. Students of all age groups typically struggle to become proficient in grammar when learning a language. Conventional approaches, such as rote learning without contextual application, have come under growing criticism for failing to promote authentic language learning. These outdated methods frequently fall short of giving students the skills they need to use the language in everyday situations. It is even more complicated for secondary school students due to their age and level of development. At this critical stage, students already have rudimentary knowledge of the language, but they need a deeper understanding of grammar in order to further improve their language skills.

Thus, teachers have to come up with a variety of instructional tactics to promote active learning of grammatical concepts because they recognize the significance of grammar in secondary school students' education. Grammar instruction, however, improves students' writing skills and their capacity to handle real-world communication scenarios when it is conducted in a contextually relevant way, especially within the context of authentic discourse. Innovative and captivating interactive technologies are proven to be more successful in helping younger learners acquire grammar as educational paradigms change. In addition to igniting students'

interest, it streamlines the learning process and makes grammatical topics more approachable and pleasurable for them.

Research analysis. Emerging research and changing pedagogical approaches have led to major changes in the way grammar is taught in recent years. The importance of grammar as a fundamental element of comprehensive language learning is emphasized in modern language training. Bentsen claims that a deeper understanding of language acquisition is shown by contemporary alternative approaches, such as contextualized grammar training, which is founded on the application of deductive and inductive methods of presenting principles [3]. The Philippine scholars actively support the inductive approach since it enables pupils to independently infer grammar rules through the analysis of examples. Students gain independence and a deeper comprehension of the subject matter as a result. Although this approach is more learner-centered, it typically takes longer [1]. Most of recent studies promote the idea of combining contemporary approaches since students are all different and educators should adapt and modify their teaching strategies to fit the needs and circumstances of each group of students. What works for one student group might not work for another; it might be overly complicated and ineffective [2].

The purpose of this paper is to delineate the effectiveness of interactive technologies in teaching English grammar to secondary school students. Thus, the study aims to accomplish **the following tasks**:

- analyze and review contemporary theoretical approaches to studying grammar in the context of secondary school;
- study interactive technologies and their possibilities for improving the teaching of grammar in English lessons;
- investigate the role of grammatical competence in the process of learning English by secondary school students;
- provide methodological recommendations regarding the selection of interactive technologies and their optimal use during grammar learning.

Presentation of the core material of the research. Language proficiency is determined by equally developed key skills. Communicative competence, which is closely related to *grammatical competence,* is an important aspect of this development. The capacity to correctly agree tenses, comprehend and use particular structures, phrases, and sentences, and construct a range of sentence forms are all components of grammatical competence. Thus, it entails learning the rules, being aware of the language's morphology and syntax, and having an internal nonverbal awareness of the language's grammatical structure. The methodical development of lexical, morphological, syntactic, phonological, and orthographic elements of the language in order to produce coherent and meaningful assertions is what defines the development of grammatical competence [7].

There are two commonly accepted categories of grammatical skills – *receptive skills* indicate the ability to understand the grammatical structure of speech while listening or reading whilst *reproductive skills* signify the use of grammatical structures in one's oral and written speech. The acquisition of grammatical knowledge occurs

due to grammatical material appointed by the curriculum at the appropriate stage of education.

Grammatical awareness refers to the capacity to examine and comprehend the processes involved in developing one's own grammatical competence, as well as to consciously record and identify grammatical structures in both written and spoken language, as well as their characteristics and patterns in development and operation. Additionally, this awareness entails the ability to assess one's own speech patterns and language proficiency as well as to examine one's own speech for grammar errors [13].

There are various approaches to the formation of grammatical competence. *An implicit approach* does not imply that rules are considered in detail. This approach can use a structural or communicative method. On the contrary, *an explicit approach* deals with a detailed explanation of grammar rules. This approach resorts to the deductive method (explaining the rule before completing the exercise and providing examples) or the inductive method (studying the rules after completing the exercise and detailed regard of the examples). *A differentiated approach* combines different methods depending on the level of education. To examplify, the inductive method is appropriate enough for the elementary level, the inductive and deductive methods are used interchangeably at the intermediate level, and the deductive method is apt to the upper-intermediate or advanced levels.

The formation of grammatical competence undergoes two stages:

1. *The familiarizing stage* involves explanation of the function of a new grammar structure, showcasing of how to use target grammar in typical language situations, checking learners' understanding, phonetic analysis of a structure, and formulation of rules for creating this structure;
2. *The implementation stage* occurs at the sentence and text levels. The stage comprises diverse exercises and tasks, as well as the use of various educational tools that help consolidate students' grammatical competence [13].

Teaching grammar entails studying a lot of principles that are indispensible to comprehend the language, but even when students are familiar with all of them, they still struggle to properly grasp grammar. Therefore, a teacher's primary goal should be to experiment with different methods of teaching grammar in order to create a more conducive learning environment where students may more readily pick up new structures and try out every potential way to use them in the context.

We have examined and presented effective methods for teaching grammar to secondary school pupils in this study. *The communicative approach* is aimed at developing oral communication skills while actively using target grammar structures. The major goal of communicative grammar teaching is to help students use the target language in real communicative situations. Consequently, students are actively involved in the proccess of learning using target grammar to communicate and solve problems, enriching their vocabulary during real communication, enhancing their listening skills. Nevertheless it is worth noting that communication prevails here making the focus on grammar more limited which may lead to a lack of deep understanding of grammar. *The direct approach* turns out to be advantageous as well

since it refrains from using learners' native language with the principal focus on foreign language that facilitates the natural perception of the language. As a result, students acquire the language the way native speakers do. Yet the direct approach may be challenging for learners requiring a more structured approach and written analysis. Furthermore, grammar structures are not given sufficient attention paving the way to difficulties in writing.

The Total Physical Response (TPR) approach is an interactive method of teaching grammar in English classes that emphasizes engaging students in active physical activity to improve understanding and memorization of grammar rules and structures. Movements and actions make it easier for kinesthetic learners to understand and reproduce grammatical concepts. It comprises explanation of rules, visualization, physical activity, reproduction, group work and feedback. On the other hand, this approach may be less effective for learning some abstract grammatical concepts that are difficult to express through physical actions.

The aforementioned methods are thought to be reliable and effective in the teaching of English. Despite this, using computer technology in the classroom is essential these days to increase student motivation and engagement. In the context of distant learning, this requirement has become particularly pertinent. The following strategies can be used to implement interactive tools and apps:

a) *teaching blogs* that provide the necessary materials to prepare students for learning, such as links to textbooks, maps, videos, presentations and assignments for lessons;
b) *multimedia presentations* such as interactive quizzes, games and tasks; it increases the quality of visual materials and productivity of learners, and creates conditions for students' autonomous learning;
c) *interactive tests* developed in compliance with recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine, which can be used during face-to-face and remote classes. Teachers have an opportunity to edit tests and set grading criteria;
d) *participation in online olympiads and contests* on specifically designed websites, which allows students to test their knowledge and receive honors without leaving home. This immensely facilitates students' participation even under certain circumstances that do not allow offline presence [12].

Giving concise, understandable explanations while conducting grammar is among the most crucial elements. If the content is very complicated, students may easily become confused, especially those who are just beginning to master grammar. For this reason, the most important thing is to explain grammar principles in plain terms without unnecessary complications. Students are more inclined to follow the rule when they comprehend it. The diversity of activities and exercises is another key factor. Offering students a variety of assignments keeps them interested in what they are studying and allows them to apply what they have learned in different ways. Learning becomes more applicable when students participate in role-playing games or assignments where they discuss themselves using novel grammatical structures [11].

Additionally, as students use grammar rules in various circumstances, exercises that integrate learning new vocabulary with grammar help them comprehend the subject matter better. Playing games works particularly well with children and teenagers who are fascinated by the learning process and constantly search for something new. Grammar instruction can become more dynamic and less conventional with the help of games. For instance, a board game where students must use grammar rules to accomplish certain objectives or a role-playing game where they act out various roles using the appropriate grammatical structure are the recommended options. Interactive technologies expand the choice of activities that will be engaging and beneficial for a certain group of kids. We have looked at a few interactive websites and apps that are recommended for helping secondary school students improve their grammar skills. Here are a few examples of them:

An interactive and entertaining educational website called *Bamboozle* assists students in learning English grammar. Numerous chances for in-depth comprehension and material replication are offered by this platform. Group interaction, a range of game formats, aesthetic appeal, customization, and the chance to be evaluated are the main characteristics.

Teachers can build assessment quizzes, lesson plans, interactive films, and passages using *Quizzis,* a widely used interactive application. In addition to multiple-choice and fill-in-the-blanks exercises, learners can respond with open-ended drawings, surveys, word clouds, and audio and video replies. Additionally, the platform offers higher-order thinking exercises that foster students' creativity and critical thinking. Reordering, drag and drop, drop-down, hotspot, categorize, and labeling activities are some examples of how these can be provided. The platform is easy to use and allows students to participate using any device. This greatly increases the enjoyment and interest level of learning even the most complex grammatical structures.

A range of games and challenges, tests and surveys, presentations, courses, infographics, digital publishing, movies, and team templates are all available on *Genially,* a cloud-based platform for interactive animated material. Because using the service does not require any programming or design knowledge, the platform is incredibly organized. By enabling the uploading of media files from Dropbox, Google Maps, Infogram, YouTube, and Twitter, the visual aids enhance the content of any presentation.

We have concluded that teachers may face some challenges when incorporating interactive technologies into English instruction. A reliable Internet connection, the availability of technical equipment and learners' access to it, and the students' level of knowledge and interests should all be considered in order to avoid such circumstances. A teacher must have a thorough understanding of how to help students use a particular app or platform and maintain track of students' progress and comments to offer chances for future development. Additionally, keeping an eye on technological advancements is essential to avoid unanticipated problems. Such a multifaceted approach to the use of visualization boosts student enthusiasm, guarantees a deeper

understanding of language, and encourages students to employ recently taught and successfully practiced communication structures.

Conclusions. In this study, we have shed light on the more effective methods of teaching grammar to secondary school pupils. As one of the fundamental abilities of learning English, grammatical competence development is important. A few different kinds of interactive platforms and applications have been discussed, along with how to use them in foreign language instruction. Using the additional elements that the modern world offers us to encourage pupils to complete various projects in an engaging and interactive manner is vital.

In order to effectively engage students in the educational process, we have also paid attention to methodological considerations that should be taken into account while using interactives in the classroom. This paper also highlights how crucial it is for modern teachers to make use of interactive technologies to help secondary school students stay engaged, productive, and most importantly, assist them in acquiring English grammar in the most efficient way. As a result, we have concluded that integration of interactive technologies into teaching English grammar to secondary school students helps create a more dynamic and effective English language environment.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Andilab, D., & Amante, E. Grammatical Competence and Grammatical Knowledge of Senior Secondary Students in the New Normal: Learning Interventions. Journal of Ongoing Educational Research, 1(2), 2024.
2. A'yun, I. L. Q. Teaching and Learning English Grammar through Discourse for EFL Students. Journal of Development Research, 3(2), 2019. p. 89-98.
3. Bentsen, L. G. To teach, or not to teach grammar? - Teachers' approaches to grammar teaching in lower secondary school (Master's thesis), 2017.
4. Damaris C.B., Ginneth P. Ch., Revista L. Communicative Grammar: An Effective Tool to Teach a Second Language in Today`s Classes. Costa Rica: Universidad Nacional, 2013. p.267-283
5. Karamysheva I.D. Contrastive grammar of English and Ukrainian languages. 3d ed. Vinnytsia: Min. of education and science, youth and sport of Ukraine. Nova Knyha, 2017. 322 p.
6. Labinska B., Tumak O. Implementation of grammar-translation method of teaching foreign languages in english textbooks of Bukovyna. 12th ed. Kyiv: Min. of education and science of Ukraine, 2019. 200 p.
7. Mahdiuk O. Theoretical basis for the development of foreign grammatical competence in the process of students of philological specialities training. Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка, голов. ред. Примаченко Н., редкол. Скотна Н., Андрушкевич Ф., Євтух М. [та ін.]. Дрогобич, 2019. – № 5 (172), – С. 45-49.
8. Буровицька А. І. Використання сучасних онлайн ігор у процесі вивчення іноземної мови. ЧНУ ім. Петра Могили, Миколаїв, 2019. 100 с.
9. Гурський І. Ю. Збірник наукових праць студентів та молодих учених «Сучасні філологічні дослідження: традиції та інновації». Умань: ВПЦ «Візаві», 2019. С. 68-73.
10. Козлова Г.М. Методичні рекомендації і завдання з проведення тренінгу «Чи знаємо ми інтерактивні методи навчання?» для викладачів учасників тренінг-курсу «Сучасні освітні технології». ОНЕУ, 2016. С. 33-36.
11. Кудельська, О., & Мельницька, О. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ОСВІТИ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи, (1(7), 2022, 98–104. https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(7).2022.261214
12. Томіліна Ю. М. Гейміфікація уроку англійської мови як засіб підвищення ефективності навчання в умовах онлайн навчання/ за ред. Ніколаєнко С.М., Шинкарук В.Д., та ін. К.: НУБІП, Київ, 2021. 296 с.
13. Хоменко Е.Г. Граматика англійської мови: навч. посібник. 3-тє вид., випр. Київ : Знання, 2013. 606 с.
14. Чорнобай В.Г. Інтерактивне навчання англійської мови: комунікативні ігри, таблиці та схеми. Дніпро,

2020. 15 с.

REFERENCES

1. Andilab, D., & Amante, E. Grammatical Competence and Grammatical Knowledge of Senior Secondary Students in the New Normal: Learning Interventions. Journal of Ongoing Educational Research, 1(2), 2024.
2. A'yun, I. L. Q. Teaching and Learning English Grammar through Discourse for EFL Students. Journal of Development Research, 3(2), 2019. p. 89-98.
3. Bentsen, L. G. To teach, or not to teach grammar? - Teachers' approaches to grammar teaching in lower secondary school (Master's thesis), 2017.
4. Burovytska A. I. Vykorystannia suchasnykh onlain ihor u protsesi vyvchennia inozemnoi movy. ChNU im. Petra mohyly, Mykolaiv, 2019. 100 s. [in Ukrainian].
5. Chornobai V.H. Interaktyvne navchannia anhliiskoi movy: komunikatyvni ihry, tablytsi ta skhemy. Dnipro, 2020. 15 s. [in Ukrainian].
6. Damaris C.B., Ginneth P. Ch., Revista L. Communicative Grammar: An Effective Tool to Teach a Second Language in Today`s Classes. Costa Rica: Universidad Nacional, 2013. p.267-283
7. Hurskyi I. Yu. Zbirnyk naukovykh prats studentiv ta molodykh uchenykh «Suchasni filolohichni doslidzhennia: tradytsii ta innovatsii». Uman : VPTs «Vizavi», 2019. S. 68-73. [in Ukrainian].
8. Karamysheva I.D. Contrastive grammar of English and Ukrainian languages. 3d ed. Vinnytsia: Min. of education and science, youth and sport of Ukraine. Nova Knyha, 2017. 322 p. [in Ukrainian].
9. Khomenko E.H. Hramatyka anhliiskoi movy: navch. posibnyk. 3-tie vyd., vypr. Kyiv : Znannia, 2013. 606 s. [in Ukrainian].
10. Kozlova H.M. Metodychni rekomendatsii i zavdannia z provedennia treninhu «Chy znaiemo my interaktyvni metody navchannia?» dlia vykladachiv uchasnykiv treninh-kursu «Suchasni osvitni tekhnolohii». ONEU, 2016. S. 33-36. [in Ukrainian].
11. Kudelska, O., & Melnytska, O. OSOBLYVOSTI VYKORYSTANNIa INTERNET-OSVITY U PIDHOTOVTsI VChYTELIV ANHLIISKOI MOVY. Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly, (1(7), 2022, 98–104. https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(7).2022.261214 [in Ukrainian].
12. Labinska B., Tumak O. Implementation of grammar-translation method of teaching foreign languages in english textbooks of Bukovyna. 12th ed. Kyiv: Min. of education and science of Ukraine, 2019. 200 p.
13. Mahdiuk O. Theoretical basis for the development of foreign grammatical competence in the process of students of philological specialities training. Molod i rynok : shchomisiachnyi naukovo-pedahohichnyi zhurnal. Drohobytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. Ivana Franka, holov. red. Prymachenko N., redkol. Skotna N., Andrushkevych F., Yevtukh M. [ta in.]. Drohobych, 2019. – № 5 (172), – s. 45-49.
14. Tomilina Yu. M. Heimifikatsiia uroku anhliiskoi movy yak zasib pidvyshchennia efektyvnosti navchannia v umovakh onlain navchannia/ za red. Nikolaienko S.M., Shynkaruk V.D., ta in. K.: NUBIP, Kyiv, 2021. 296 s. [in Ukrainian].

УДК 373.5.016:811.111]:37.016:003-028.31:004.774
DOI: 10.31652/2786-9083-2024-4-30-39

Мирослова Кірієнко, *кандидат філологічних наук,*
старший викладач кафедри англійської мови та методики її навчання
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна
ORCID ID 0000-0001-8978-8161
mcovganuk@gmail.com

Січкар Яна, *магістр факультету іноземних мов*
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна
ORCID ID 0009-0004-8454-321X
yankasichkarr33@gmail.com

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-РЕСУРСІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто основні підходи до використання веб-ресурсів для навчання читання в англійській мові в старшій школі. Метою роботи є виявлення ефективних методів, які сприятимуть розвитку читацької компетенції учнів через інтеграцію сучасних технологій у навчальний процес. Сучасні технології забезпечують учнів доступом до різноманітних ресурсів, що робить процес навчання більш інтерактивним та цікавим. У дослідженні акцентується увага на аналізі різних типів веб-ресурсів, таких як електронні книги, інтерактивні платформи, онлайн-курси та блоги, які надають можливість учням розвивати свої навички читання в контексті реальних життєвих ситуацій. Методологія дослідження базується на аналізі літератури, вивченні практичних прикладів використання веб-ресурсів у навчальному процесі та опитуванні вчителів англійської мови, що дозволяє зібрати дані про ефективність даних підходів.

У роботі також запропоновано систематизований підхід до інтеграції веб-ресурсів у навчальний процес, що включає рекомендації для вчителів щодо використання електронних матеріалів і платформ для розвитку читацької компетенції учнів. Це важливо, оскільки традиційні методи навчання часто не відповідають потребам сучасних учнів, які звикли до використання цифрових технологій у повсякденному житті. Запропоновано також розробку конкретних завдань та вправ, які можуть бути реалізовані на основі веб-ресурсів, що сприятимуть активізації навчального процесу.

Використання веб-ресурсів у навчанні читання не лише збагачує матеріали уроків, але й формує в учнів критичне мислення, здатність до самоосвіти та мотивацію до вивчення англійської мови. Веб-ресурси надають можливості для проведення занять, що виходять за межі класної кімнати, стимулюючи учнів до активної участі в навчальному процесі. Таким чином, інтеграція веб-ресурсів є необхідною умовою для успішного формування читацької компетенції учнів у сучасному освітньому середовищі.

Ключові слова: веб-ресурси; навчання читання; старша школа; електронні книги; інтерактивні платформи; методологічні підходи.

Myroslova Kiriienko, *Ph.D.(Philology),*
senior teacher of the Department of the English Language and Methodology of Teaching it of
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine
ORCID ID 0000-0001-8978-8161
mcovganuk@gmail.com

Yana Sichkar*, master of the faculty of foreign languages of*
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID 0009-0004-8454-321X
yankasichkar33@gmail.com

BASIC APPROACHES TO USING WEB RESOURCES FOR TEACHING READING IN ENGLISH IN HIGH SCHOOL

The article focuses on the fundamental approaches to using web resources for teaching reading in English in high school. The objective of the study is to identify effective methods that promote the development of reading competence among students through the integration of modern technologies into the educational process. Contemporary technologies provide students with access to a variety of resources, making the learning process more interactive and engaging. The research emphasizes the analysis of different types of web resources, such as e-books, interactive platforms, online courses, and blogs, which enable students to develop their reading skills in the context of real-life situations. The methodology of the study is based on a literature review, examination of practical examples of web resource usage in the educational process, and surveys of English language teachers, allowing for data collection regarding the effectiveness of these approaches.

The scientific novelty of the work lies in the proposed systematic approach to integrating web resources into the educational process, which includes recommendations for teachers on the use of electronic materials and platforms to enhance students' reading competence. This is crucial since traditional teaching methods often do not meet the needs of modern students who are accustomed to using digital technologies in their daily lives. The study also suggests the development of specific tasks and exercises that can be implemented based on web resources, fostering an active learning process.

The use of web resources in teaching reading not only enriches lesson materials but also fosters critical thinking, self-education abilities, and motivation for learning English among students. Web resources offer opportunities for conducting lessons that extend beyond the classroom, encouraging students to actively participate in the learning process. Thus, the integration of web resources is essential for successfully forming students' reading competence in the modern educational environment.

Keywords: web resources; reading instruction; high school; e-books; interactive platforms; methodological approaches.

Актуальність. У сучасних умовах науково-технічний прогрес, особливо розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), спричинив значні зміни в освіті, зокрема у викладанні іноземних мов. Англійська мова, як мова міжнародного спілкування, набуває все більшого значення в умовах глобалізації та інтеграції України у світову спільноту. Це робить вивчення англійської мови одним з ключових пріоритетів у старшій школі, оскільки володіння нею відкриває широкі можливості для особистого та професійного розвитку учнів. Здатність читати й розуміти англомовні тексти є однією з базових компетентностей, необхідних для успішної інтеграції до світового наукового та інформаційного простору.

Однак сучасні методи викладання потребують адаптації до швидко змінюваних вимог суспільства, де цифрові технології відіграють центральну роль. Модернізація освітньої системи в Україні в умовах інтенсивних процесів євроінтеграції акцентує увагу на необхідності підвищення рівня знань і навичок, які учні отримують під час навчання. Водночас зростає потреба у розвитку соціокультурної компетентності учнів, що дозволяє їм ефективно комунікувати з носіями мови в контексті міжкультурного спілкування. Одним з найефективніших засобів формування такої компетентності є використання веб-ресурсів, які надають учням доступ до автентичних текстів і матеріалів, розроблених носіями мови.

Використання веб-ресурсів для навчання читання англійською мовою в старшій школі є актуальним ще й тому, що воно дозволяє наблизити процес навчання до реальних умов сучасного життя, де інформація в основному доступна через інтернет. Автентичні тексти з веб-ресурсів не тільки сприяють

покращенню мовних навичок, але й допомагають учням ознайомитися з культурними та соціальними аспектами життя інших країн, що формує у них цілісне уявлення про англомовний світ. Крім того, використання веб-ресурсів стимулює інтерес учнів до вивчення мови, оскільки вони мають змогу працювати з актуальними та цікавими для них матеріалами, зокрема з новинами, статтями, блогами, відео та інтерв'ю.

Постановка проблеми. В освітній практиці сьогодення дедалі більше уваги приділяється розвитку навичок розуміння прочитаного серед учнів старшої школи. Це обумовлено тим, що читання є однією з основних мовних компетенцій, необхідних для успішного засвоєння іноземної мови. Однак одним із ключових викликів для вчителів є вибір підходів та матеріалів, які забезпечують ефективне навчання читанню. Використання підручників, що традиційно є основним інструментом у класі, не завжди відповідає сучасним потребам учнів, оскільки такі матеріали часто створюються штучно для навчальних цілей і можуть не відображати реальну мовну картину.

Основною проблемою є те, що підручникові тексти часто недостатньо автентичні і не завжди відповідають сучасному рівню розвитку англійської мови або культурним контекстам, з якими учні можуть зіткнутися поза межами школи. Це призводить до того, що учні засвоюють читання лише в рамках певних шаблонів, не отримуючи достатнього досвіду роботи з реальними текстами, які могли б підготувати їх до використання англійської мови у практичних, реальних ситуаціях. Водночас сучасний інформаційний простір, зокрема інтернет, пропонує значну кількість автентичних матеріалів, які можуть стати ефективними ресурсами для формування навичок читання.

З іншого боку, веб-ресурси, хоч і надають широкий доступ до автентичних текстів, можуть бути надто складними для учнів старшої школи. Це ставить перед учителями завдання вибору таких матеріалів, які відповідають рівню володіння мовою учнів, а також забезпечують розвиток критичного мислення і медіаграмотності. Виникає питання, як оптимально інтегрувати веб-ресурси в процес навчання читання, щоб вони не тільки розвивали мовні навички, але й мотивували учнів до самостійної роботи та покращували їхню соціокультурну компетентність.

Аналіз досліджень. У сучасній педагогічній науці веб-ресурси розглядаються як ключові інструменти для підвищення рівня володіння англійською мовою, особливо навичок читання. Дослідники, як-от Вільхова І. С., підкреслюють важливість цифрових ресурсів та платформ у розвитку мовних компетенцій, зокрема завдяки доступу до автентичних текстів, що допомагають учням засвоювати реалії сучасного мовлення. На думку Власюка І., інноваційні технології, зокрема STEM, сприяють формуванню критичного мислення під час роботи з текстами, роблячи процес навчання читання більш інтерактивним та значущим для старшокласників.

Заболотна Т. В. досліджує критерії відбору навчальних мобільних додатків, що розвивають усні мовленнєві навички, наголошуючи на їх

корисності для інтеграції в освітній процес з метою підвищення ефективності читання. Литвинюк Д. Р. також звертається до системи дистанційного навчання, яка відкриває можливості для самостійної роботи учнів із веб-ресурсами. У свою чергу, Пікуль І. В. досліджує вплив технології вебквестів, які формують читацьку компетентність, забезпечуючи залученість учнів і персоналізацію навчального процесу. Христич Н. розглядає роль освітніх веб-сайтів у формуванні комунікативної компетентності, а Рідель Т. М. – цифрових ресурсів як засобу адаптації до вимог глобалізації. Строкань Н. О. звертає увагу на ефективність змішаного навчання, де читання поєднується з іншими видами мовленнєвої діяльності, що робить навчальний процес гнучким і відповідає сучасним освітнім стандартам.

Мета даного дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичному вивченні основних підходів до використання веб-ресурсів для навчання читання в англійській мові в старшій школі. Це передбачає аналіз існуючих методичних підходів та досвіду їх застосування, зокрема розробку рекомендацій щодо відбору, адаптації та інтеграції веб-ресурсів у навчальний процес.

Виклад основного матеріалу дослідження. Використання інтернет-ресурсів у навчанні стало невід'ємною частиною сучасної освіти, особливо у викладанні іноземних мов (Січкар, 2024, с. 63). Веб-ресурси охоплюють широкий спектр цифрових матеріалів і платформ, доступних в Інтернеті, які можуть бути використані для навчання та розвитку читацьких навичок учнів. До веб-ресурсів належать онлайн-бібліотеки, освітні платформи, електронні книги, інтерактивні курси, блоги, форуми, відеоуроки, подкасти та інші форми цифрового контенту.

Формування читацької компетентності відбувається саме через розвиток читацьких навичок учнів (Пікуль, 2024, с. 160). Процес розвитку читацької компетентності передбачає багаторазове опрацювання текстів через різноманітні завдання, що дозволяє студентам опрацьовувати їх на різних рівнях. Комунікативний підхід до навчання мов акцентує увагу на використанні автентичних текстів для формування міжкультурної компетентності. Дослідники розглядають застосування сучасних медій для розвитку читацької компетентності як чудову нагоду використати непідробний інтерес та мотивацію молоді до читання текстів у Інтернеті (Строкань, 2018, с. 91). Спілкування через блоги, форуми та електронну пошту не тільки активізує читацькі інтереси, але й заохочує до активної участі в обговореннях (написання коментарів тощо). Інтеграція мультимедійних елементів, таких як зображення, звук та відео, робить процес читання більш інтерактивним, забезпечуючи багатоканальне сприйняття інформації.

Використання веб-ресурсів у навчанні читання в англійській мові має низку особливостей. По-перше, вони забезпечують доступність та різноманітність матеріалів. Веб-ресурси надають учням доступ до широкого спектру текстів різного жанру та складності, від наукових статей до літературних

творів. Це дозволяє враховувати індивідуальні інтереси та рівень підготовки кожного учня, що є важливим для ефективного навчання. Для розуміння читацьких інтересів важливо проводити моніторингові дослідження, що демонструють динаміку змін, пріоритети юнаків і дівчат (Сердюк, 2024, с. 61).

По-друге, інтерактивність та зворотний зв'язок є ключовими перевагами веб-ресурсів. Платформи, такі як British Council та Duolingo, пропонують інтерактивні завдання, які сприяють активному залученню учнів у навчальний процес. Дані веб-сайти є популярними серед української учнівської молоді. Ці ресурси надають можливість учням виконувати вправи у формі ігор, вікторин або інтерактивних тестів, що робить навчання більш захоплюючим та динамічним. Такі форми навчання допомагають учням зосередитися на матеріалі, оскільки вони залучені до активної участі, а не просто спостерігають за процесом.

Отримання миттєвого зворотного зв'язку є ще одним важливим аспектом, який відрізняє веб-ресурси від традиційних методів навчання. Наприклад, після виконання завдань учні можуть негайно бачити свої помилки та успіхи, що дозволяє їм швидко коригувати свої помилки та вдосконалювати навички читання. Це не лише прискорює процес навчання, але й створює більш ефективне середовище для самостійної роботи. Дослідження показують, що зворотний зв'язок у реальному часі підвищує усвідомлення учнів щодо їхнього прогресу та допомагає їм визначити слабкі місця, над якими потрібно працювати. Цифрові інструменти надають можливість швидкого та ефективного оцінювання знань учнів. Автоматизовані системи оцінювання, такі як тестові платформи, забезпечують миттєвий зворотний зв’язок (Вільхова, 2024, с. 36).

Крім того, інтерактивність веб-ресурсів значно підвищує мотивацію учнів до навчання. Коли учні бачать результати своєї роботи в режимі реального часу, це створює позитивну атмосферу для навчання та сприяє бажанню продовжувати вчитися. У них підвищується мотивація вивчення англійської мови, і вони можуть довше залишатись зосередженими під час занять, оскільки різноманітність відео- та аудіоматеріалів не дає учням відчувати одноманітність, перевтому і нудьгу (Христич, 2023, с. 216). Вони відчувають задоволення від виконання завдань та досягнення нових цілей, що підвищує їхню впевненість у власних силах.

По-третє, мультимедійність веб-ресурсів сприяє кращому розумінню тексту та утриманню уваги учнів. Використання аудіо- та відеоматеріалів, поєднання тексту з ілюстраціями, графіками та іншими візуальними елементами робить навчання більш захоплюючим та ефективним. Це особливо важливо для учнів старших класів, які потребують різноманітних стимулів для підтримання інтересу до навчання. Персоналізація навчання є ще однією важливою особливістю використання веб-ресурсів. Завдяки адаптивним технологіям, веб-ресурси можуть підлаштовуватися під індивідуальні потреби та рівень кожного учня. Це дозволяє кожному учню визначити свій власний шлях навчання, фокусуючись на тих аспектах мови, які вважає важливими або цікавими для себе

(Рідель, 2024, с. 3). Такий підхід допомагає максимально ефективно використовувати час на уроці та забезпечує більш глибоке засвоєння матеріалу.

У старших класах веб-ресурси є найефективнішими з кількох причин. Учні старших класів більш здатні до самостійного пошуку та аналізу інформації. Використання веб-ресурсів стимулює розвиток цих навичок, адже учні мають самостійно знаходити та опрацьовувати інформацію, що сприяє формуванню самостійності та відповідальності.

В цьому віці учні часто мають конкретні інтереси та цілі, що можна врахувати при підборі навчальних матеріалів. Веб-ресурси, як British Council і Duolingo, дозволяють легко знаходити контент, який відповідає цим інтересам, що підвищує мотивацію до навчання.

Одним з ефективних підходів до використання веб-ресурсів для викладання читання в англійській мові є інтерактивність. Використання веб-платформ, таких як ReadTheory**,** Kahoot! або Quizlet**,** дозволяє учням залучатися до навчального процесу через виконання інтерактивних завдань. Наприклад, на Kahoot! викладач може створити вікторину з питань, що стосуються прочитаного тексту, де учні обирають правильні відповіді у режимі реального часу.

Інші приклади інтерактивних завдань включають упорядкування подій, де учні отримують набір подій з тексту і повинні встановити їх у правильному порядку. Це завдання допомагає їм не лише краще запам’ятати матеріал, але й розвивати логічне мислення. Або ж, вибір правильного значення слова, де учні, знаючи контекст мають обрати його правильне значення з кількох варіантів, що стимулює їхню увагу до лексичного значення слів у реченні.

Ці завдання створюють динамічну атмосферу на уроці та забезпечують миттєвий зворотний зв'язок, що дозволяє учням коригувати свої помилки.

Другий підхід, що має велике значення, це індивідуалізація навчання. Платформи, як British Council**,** Duolingo або Oxford Online, дозволяють учням працювати на своєму рівні, обираючи завдання, які відповідають їхнім потребам і здібностям. Для читання, як правило, використовуються завдання, які надають деякий текст та тестові завдання до нього (Литвинюк, 2021, с. 16). Наприклад, на Duolingo учні можуть проходити курси, які адаптуються до їхнього рівня, забезпечуючи персоналізоване навчання. Індивідуалізація дозволяє учням зосередитися на особистих цілях, таких як підготовка до екзаменів або розвиток навичок для конкретної професії. Це може включати проекти на основі інтересів, де учні можуть обирати теми для своїх проектів, пов'язаних із читанням, наприклад, аналізувати книги улюблених авторів або досліджувати актуальні соціальні проблеми через літературу. Також існують адаптовані вправи, які підходять для різного рівня складності, що дозволяє учням працювати в комфортному темпі. Таким чином, індивідуалізований підхід до навчання сприяє розвитку навичок і підвищенню зацікавленості учнів.

Третій підхід стосується використання мультимедійних матеріалів. Веб-ресурси відкривають нові можливості для використання мультимедійних матеріалів. Відео, анімації та аудіозаписи, доступні на платформах, таких як

YouTube або TED, можуть значно покращити сприйняття тексту та візуалізувати новий матеріал. Мотивація учнів піднімається завдяки мультимедійності пропонованих матеріалів та креативності завдань з ними (Заболотна, 2023для читанн с. 269). Наприклад, під час вивчення певного літературного твору можна використовувати відеоекранізації, що демонструють ключові моменти сюжету, або ж відеообговорення (після перегляду відео учні можуть обговорити його в групах, що сприяє розвитку їхньої критичної думки та навичок спілкування). Використання аудіокниг дозволяє учням розвивати слухове сприйняття, що особливо корисно для тих, хто має труднощі з читанням.

Веб-ресурси також забезпечують можливість для персоналізації навчання. Учні можуть обирати завдання, відповідно до свого рівня володіння мовою, що дозволяє працювати на своєму власному темпі. Це особливо важливо для старшокласників, адже багато з них мають різні рівні підготовки та потреби. Персоналізований підхід допомагає їм досягти кращих результатів у навчанні, оскільки кожен учень може фокусуватися на своїх слабких місцях.

Приклади індивідуальних завдань включають онлайн-челленджі та журнали читання. Викладач може створити онлайн-челленджі, де учні повинні виконати певну кількість читальних завдань протягом тижня, фіксуючи свої досягнення. Також учні можуть вести журнали читання, де записують свої враження від прочитаного, що сприяє розвитку критичного мислення та аналітичних навичок.

Не менш важливою є роль викладача у використанні веб-ресурсів. Він повинен формулювати мету та завдання для роботи з ними, а також навчати учнів ефективно шукати та аналізувати інформацію. Важливо, щоб викладач самостійно досліджував нові платформи та ресурси, щоб вибрати найбільш підходящі для свого класу.

Основними завданнями вчителя у процесі формування читацької компетентності учнів за словами Ірини Власюк є:

- вміти організувати ці ресурси для вирішення конкретних завдань, значущих для учнів; − мати адекватне уявлення про будову культурно-комунікативного простору й передавати учням знання та навички адаптації в різних його галузях, володіти різними кодами писемної культури;
- здійснювати діагностику та оцінювання рівня читацької компетентності на різних стадіях її формування;
- вибудовувати впорядковане соціокультурне середовище, сприятливе для освоєння та ефективного використання навичок роботи з письмовими джерелами різних видів і для вирішення різних завдань;
- знати основні теорії та концепції, які належать до формування соціально необхідного рівня читацької компетентності, володіти відповідними технологіями та методиками, вміти підбирати їх відповідно до етапів соціалізації та особистісних характеристик її суб’єктів;
- організовувати позанавчальні заходи, пов’язані з реалізацією набутих учнями читацьких знань і навичок, у формах свят, вікторин, дискусій,

літературних дебатів, організованих навколо навчальної, додаткової рекомендованої літератури з різних дисциплін, що вивчаються;
- володіти техніками розвитку мовних (риторичних) і письмових навичок учнів на основі інформації, отриманої в результаті читання;
- будувати програму навчання читання так, щоб стимулювати й розвивати пізнавальний (раціональний), образний (естетичний), оціночний (емоційний) і креативний компоненти ставлення учнів до прочитаного;
- навчати учнів вільно переходити від одного коду письмової культури до іншого (від одних стилів, жанрів, форм письмових текстів, понятійних систем до інших), переводити інформацію з однієї термінології в іншу, інтерпретувати тексти по-різному залежно від соціокультурного контексту їх представленості (Власюк, 2021, с. 254).

Наприклад, викладач може розробити план уроку, в якому поєднує традиційні методи навчання з використанням цифрових ресурсів. Це може включати структуровані проекти. Викладач може визначити тему, дати учням інструкції та ресурси для самостійного дослідження. Крім того, викладач повинен бути готовий надати конструктивний зворотний зв'язок на виконані завдання, що допоможе учням зрозуміти, що вони можуть поліпшити.

Висновки. Стрімкий розвиток технологій та інформаційних ресурсів у навчальному процесі визначає нові підходи до підготовки учнів, особливо в контексті вивчення англійської мови. Веб-ресурси відкривають безмежні можливості для формування читацької компетентності, стимулюючи інтерес до навчання та підвищуючи мотивацію старшокласників. Важливо зазначити, що ефективне використання веб-ресурсів потребує від учителів не лише володіння новими технологіями, але й глибокого розуміння навчального контексту та психології учнів.

У зв’язку з цим, необхідність інтеграції веб-ресурсів у навчальний процес стає все більш актуальною. Вона дозволяє формувати критичне мислення, креативність та самостійність учнів, що є невід’ємними складовими сучасної освітньої парадигми. Підготовка викладачів до використання новітніх технологій та методик навчання повинна стати пріоритетом для освітніх установ.

Перспективи подальших досліджень у цій сфері включають вивчення впливу різноманітних веб-ресурсів на розвиток читацьких навичок, а також розробку ефективних методів їх інтеграції в навчальний процес. Наступні етапи досліджень можуть також зосередитися на вивченні впливу культурних факторів на навчання читанню, оскільки культурна грамотність стає важливим елементом у глобалізованому світі.

Таким чином, інтеграція веб-ресурсів у навчання читанню англійською мовою відкриває нові горизонти для розвитку особистості учнів і підвищення якості освіти, роблячи її більш адаптованою до потреб сучасного суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вільхова І. С. Використання цифрових ресурсів та платформ для підвищення рівня володіння англійською мовою. *Сучасна початкова освіта: погляди молодих дослідників: матеріали І Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* / за заг. ред. Білоусова Н. В., Філоненко О. С. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 30 травня 2024, 35-36 с.
2. Власюк І. Особливості сучасного англомовного читання учнів старших класів засобами інноваційних технологій (STEM - технології). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Т. 1, № 36. 254 с.
3. Заболотна Т. В. Типологія та критерії відбору власне навчальних мобільних додатків для розвитку усних видів мовленнєвої діяльності Теоретична і дидактична філологія. *Серія «Педагогіка»: зб. наук. пр.* Ун-т Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав. 2023. Випуск 35. 269 с. Режим доступу : https://doi.org/10.30525/978-9934-26-282-1-11
4. Литвинюк Д. Р. Система для дистанційного навчання англійської мови: *магістерська дисертація, кафедра обчислювальної техніки:* 12.03.21. Київ, 2021. 16 с.
5. Пікуль І. В. Формування читацької компетентності здобувачів початкової освіти за допомогою технології вебквест. *Сучасна початкова освіта: погляди молодих дослідників*: *матеріали І Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції.* м. Ніжин, 30 травня 2024 року / за заг. ред. Білоусова Н. В., Філоненко О. С. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. 160 с.
6. Рідель Т. М. Використання цифрових ресурсів при навчанні іноземної мови студентів ЗВО. *Цифрове наукове суспільство: соціально-економічні, правові та міжнародні аспекти: матеріали II Міжнародної наукової конференції.* Рівне. (5 квітня 2024). 3 с.
7. Сердюк Г. Читацька компетентність - основа розвитку дослідницьких умінь і навичок учнів наукового ліцею. *Українська мова як чинник національної державності: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Науково-методичний збірник* «*Українська мова і література в школі*». *Чернігів,* 2024. № 80-81. 61 с.
8. Січкар Я. Р. Психологічні аспекти впровадження інтернет-ресурсів у навчання читання англійською мовою у старшій школі: *матеріали XXX International scientific and practical conference «Actual Problems of Science and Technology – from Theory to Practice» (July 3-5, 2024).* Берн, Швейцарія, 2024. 63 с.
9. Строкань Н. О. Читання як вид мовленнєвої діяльності у концепції змішаного навчання. Використання моделі змішаного навчання при викладанні іноземних мов: тези доповідей.– Київ.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2018. 91 с.
10. Христич Н. Освітні веб-сайти як засіб формування комунікативної компетентності учнів старших класів у курсі вивчення предмета «Англійська мова». *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*. 2023. Т. 17. 216 с. URL: https://doi.org/10.31470/2415-3729-2023-17-203-227 (дата звернення: 25.10.2024).

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Vil′khova I. S. (2024). Vykorystannya tsyfrovykh resursiv ta platform dlya pidvyshchennya rivnya volodinnya anhliys′koyu movoyu [The use of digital resources and platforms for improving English proficiency]. Suchasna pochatkova osvita: pohlyady molodykh doslidnykiv: materialy I Vseukrayins′koyi naukovo-praktychnoyi internet-konferentsiyi / za zah. red. Bilousova N. V., Filonenko O. S. Nizhyn: NDU im. M. Hoholya, May 30, 2024, pp. 35-36. [in Ukrainian].
2. Vlasyuk I. (2021). Osoblyvosti suchasnoho anhlomovnoho chytannya uchniv starshykh klasiv zasobamy innovatsiynykh tekhnolohiy (STEM - tekhnolohiyi) [Features of modern English reading for high school students using innovative technologies (STEM - technologies)]. Aktual′ni pytannya humanitarnykh nauk. Vol. 1, No. 36, p. 254. [in Ukrainian].
3. Zabolotna T. V. (2023). Typolohiya ta kryteriyi vidboru vlasne navchal′nykh mobil′nykh dodatkiv dlya rozvytku usnykh vydiv movlennyevoyi diyal′nosti [Typology and criteria for selecting educational mobile applications for developing oral language activities]. Teoretychna i dydaktychna filolohiya. Seriya «Pedahohika»: zb. nauk. pr. / Un-t Hryhoriya Skovorody v Pereyaslavi. Pereyaslav, Issue 35, p. 269. Available at https://doi.org/10.30525/978-9934-26-282-1-11. [in Ukrainian].
4. Lytvynyuk D. R. (2021). Systema dlya dystantsiynoho navchannya anhliys′koyi movy [System for distance learning of English]: master's thesis, Department of Computer Science. NTU «Kyiv Polytechnic Institute». Kyiv, 16 p. [in Ukrainian].
5. Pikul′ I. V. (2024). Formuvannya chytats′koyi kompetentnosti zdobuvachiv pochatkovoyi osvity za dopomohoyu tekhnolohiyi vebkvest [Formation of reading competence in primary education students using webquest technology]. Suchasna pochatkova osvita: pohlyady molodykh doslidnykiv: materialy I Vseukrayins′koyi naukovo-praktychnoyi internet-konferentsiyi / za zah. red. Bilousova N. V., Filonenko O. S. Nizhyn: NDU im. M. Hoholya, May 30, 2024, p. 160. [in Ukrainian].

6. Ridel′ T. M. (2024). Vykorystannya tsyfrovykh resursiv pry navchanni inozemnoyi movy studentiv ZVO [The use of digital resources in foreign language teaching for HEI students]. Tsyfrove naukove suspil′stvo: sotsial′no-ekonomichni, pravovi ta mizhnarodni aspekty: materialy II Mizhnarodnoyi naukovoyi konferentsiyi. Rivne, April 5, 2024, p. 3. [in Ukrainian].
7. Serdyuk H. (2024). Chytats′ka kompetentnist′ - osnova rozvytku doslidnyts′kykh umin′ i navychok uchniv naukovoho litseyu [Reading competence as the foundation for developing research skills of students in scientific lyceums]. Ukrayins′ka mova yak chynnyk natsional′noyi derzhavnosty: materialy Vseukrayins′koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. Chernihiv, 2024, Nos. 80-81, p. 61. [in Ukrainian].
8. Sichkar Ya. R. (2024). Psykholohichni aspekty vprovadzhennya internet-resursiv u navchannya chytannya anhliys′koyu movoyu u starshiy shkoli [Psychological aspects of integrating internet resources in teaching English reading in high school]. XXX International scientific and practical conference «Actual Problems of Science and Technology – from Theory to Practice», Bern, Switzerland, July 3-5, 2024, p. 63. [in Ukrainian].
9. Strokan′ N. O. (2018). Chytannya yak vyd movlennyevoyi diyal′nosti u kontseptsiyi zmishanoho navchannya [Reading as a type of speech activity in the concept of blended learning]. Vykorystannya modeli zmishanoho navchannya pry vykladanni inozemnykh mov: tezy dopovidey, Kyiv, Kyiv Nat. Trade-Econ. Univ., p. 91. [in Ukrainian].
10. Khrytych N. (2023). Osvitni veb-sayty yak zasib formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti uchniv starshykh klasiv u kursi vyvchennya predmetu «Anhliys′ka mova» [Educational websites as a tool for developing communicative competence in high school students in English]. Professional Education: Methodology, Theory and Technologies, Vol. 17, p. 216. Available at https://doi.org/10.31470/2415-3729-2023-17-203-227 (accessed on October 25, 2024). [in Ukrainian].

УДК 373.5.016:811.112.2
DOI: 10.31652/2786-9083-2024-4-39-48

Катерина Поселецька, *кандидат педагогічних наук,*
доцент кафедри германської філології, перекладу та зарубіжної літератури
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID 0000-0002-0861-7123
Scopus-Author ID 57212267129
poseletska@gmail.com

Олена Ігнатова, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри германської філології,
перекладу та зарубіжної літератури
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID: 0000-0003-1523-0266
Scopus-Author ID 57280180800
oihnatova@vspu.edu.ua

Софія Кушнір*, магістр факультету іноземних мов*
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
sofiyka.kushnir@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті досліджується процес формування та розвитку комунікативних навичок учнів на уроках німецької мови. Особлива увага приділяється створенню особистісно орієнтованої моделі навчання, яка сприяє розвитку учнів через активне спілкування та впровадження інтерактивних методик. Наводяться різні методи й підходи, які сприяють стимулюванню мовленнєвої діяльності, серед них: використання інтерактивних технік (парна та групова робота, рольові ігри), діалогічне мовлення як основний компонент комунікативної компетенції, проблемно-пошукові завдання для розвитку комунікаційних навичок, створення сприятливої

емоційної атмосфери для зниження бар'єру перед мовленням іноземною мовою. Стаття також підкреслює важливість комунікативного підходу в навчанні, що дозволяє учням засвоювати матеріал через інтерес і активну взаємодію.

Ключові слова: міжкультурне спілкування; іншомовна комунікативна компетенція; особистісно орієнтоване спілкування; діалогічне мовлення; проблемно-пошукові завдання; інтерактивні технології.

Kateryna Poseletska, *Ph.D. (Pedagogy),*
Associate Professor of the Department of German Philology
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID 0000-0002-0861-7123
Scopus-Author ID 57212267129
poseletska@gmail.com
Olena Ihnatova, Ph.D. (Pedagogy), Associate professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
ORCID ID: 0000-0003-1523-0266
Scopus-Author ID 57280180800
oihnatova@vspu.edu.ua
Sofia Kushnir*, master of the faculty of foreign languages*
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
sofiyka.kushnir@gmail.com

FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS IN GERMAN LANGUAGE LESSONS

Annotation. The article examines the process of formation and development of students' communicative skills in German lessons. Special attention is paid to the creation of a personally oriented learning model that promotes the development of students through active communication and the implementation of interactive methods. Various methods and approaches are presented that contribute to the stimulation of speech activity, among them: the use of interactive techniques (pair and group work, role-playing games), dialogic speech as the main component of communicative competence, problem-solving tasks for the development of communication skills, creation of a favorable emotional atmosphere for lowering the barrier to speaking a foreign language. The article also emphasizes the importance of a communicative approach in learning, which allows students to learn the material through interest and active interaction.

Keywords: intercultural communication; foreign language communicative competence; personally oriented communication; dialogical speech; problem-search tasks; interactive technologies.

Актуальність. Вивчення німецької мови в сучасних умовах зумовлена кількома важливими факторами. По-перше, у зв’язку з війною в Україні, багато громадян вимушені шукати притулок у країнах Європи, зокрема в тих, де поширеною є німецька мова. Опанування цієї мови допоможе учням в майбутньому інтегруватися в нове середовище, знайти роботу та спілкуватися з місцевим населенням. По-друге, Україна має намір вступити до Європейського Союзу, і знання німецької як однієї з офіційних мов ЄС стане необхідним для громадян. Тому розвиток комунікативних здібностей учнів у вивченні німецької мови є важливим не лише з точки зору їхньої освіти, а й подальшого успішного життя в європейському просторі.

Постановка проблеми та її зв’язок із важливими науковими або практичними завданнями. Наразі в Україні існує нагальна потреба до підвищення рівня комунікативної компетентності учнів у процесі вивчення іноземної мови, що є важливим завданням, яке має практичне значення, оскільки формування навичок ефективного спілкування іноземною мовою відкриває перед молоддю нові можливості в особистісному розвитку та професійній

реалізації. Вивчення німецької мови сприяє розширенню культурних горизонтів і підвищенню конкурентоспроможності на ринку ЄС.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій демонструє, що методика викладання іноземних мов постійно вдосконалюється. Буган Ю.В. та Вівчарик М.П. у своїй праці «Розмовляй німецькою мовою» (2005) звертають увагу на практичні сторони вивчення мови, зокрема розвиток комунікативних навичок через активне використання мови в реальних ситуаціях. Горбач Л. (2008) у виданні «Готуємося до тестування» аналізує роль аудіювання у процесі підготовки до екзаменів. Денисенко М.К. (2002) у своїй статті «Принципи комунікативно-орієнтованого навчання» розглядає аспекти цих принципів, підкреслюючи важливість використання мови для спілкування.

Однак, попри значну кількість праць, які охоплюють різні методи викладання та засвоєння німецької мови, тема формування та розвитку комунікативних здібностей у контексті сучасних викликів і потреб, залишається недостатньо висвітленою, що створює потребу в додатковому дослідженні, яке дозволить ефективніше адаптувати методики викладання до сучасних умов і забезпечити більш результативний розвиток мовленнєвих навичок учнів.

Визначення мети та основних завдань дослідження. Метою дослідження є розробка методичних підходів до формування та розвитку комунікативних здібностей учнів на уроках німецької мови. Основними завданнями є дослідження сучасних методів і технологій, які сприяють активізації комунікативної діяльності, а також визначення найефективніших форм роботи для зниження мовного бар'єра та створення сприятливих умов для інтерактивної взаємодії на уроках.

Виклад основного матеріалу дослідження. Іноземна мова, а саме німецька мова, є засобом міжкультурної взаємодії, вона сприяє ефективному комунікуванню громадян різних країн і забезпечує високий рівень культурної обізнаності, який дозволяє легко орієнтуватися і комфортно почуватися у країні, мову якої вивчають.

Німецька мова набуває значення важливого засобу міжнародного діалогу. Сучасні освітні вимоги спрямовані на розвиток в учнів іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатності взаємодіяти на міжкультурному рівні (Ігнатова, 2024, 2021). Головне завдання освіти полягає в розвитку особистості учня. Основна мета навчання іноземної мови в школах — це навчити їх використовувати мову як інструмент для діалогу між культурами та населенням сучасного світу.

Спершу школа має підготувати учнів до ефективної комунікації у реальних життєвих ситуаціях і навчити їх самостійно здобувати знання для подальшого професійного розвитку у вищих навчальних закладах. Саме під час уроків німецької мови вчитель розвиває у здобувачів освіти мовленнєві навички іншомовного спілкування. Комунікативна методика розглядає навчання як процес спілкування. Оволодіння німецькою мовою означає впровадження

особистісно орієнтованих підходів, створення позитивної емоційної атмосфери, що сприяє духовному взаємозбагаченню та дає кожній дитині шанс розвиватися у різних творчих напрямках.

Особистісно орієнтована модель освіти спрямована на формування розвиненої, вихованої особистості з індивідуальним підходом до кожного учня та створення умов для його самореалізації. Саме тому організація навчального процесу при вивченні іноземної мови базується на діагностичному підході. Необхідно враховувати причини успіхів та невдач у різних видах діяльності на уроках, організовуючи процес так, щоб всі учні мали прогрес (Духнович, 2020).

Для активізації комунікативної діяльності учнів на уроках німецької мови, застосовуються такі методи:

- особистісно орієнтоване спілкування, що включає індивідуальний підхід до кожного, повагу до його особистості, створення атмосфери довіри та комфорту, заміну суворої дисципліни на ділове співробітництво;
- наповнення змісту навчання емоційно значущими та особистісно важливими матеріалами, педагогічна підтримка і систематичне оцінювання;
- діалог як основний спосіб комунікації між учнями та вчителем;
- створення ситуацій, де здобувачі освіти мають свободу вибору завдань як у класі, так і вдома;
- мотивація до самооцінки, самопізнання та самовдосконалення через різноманітні види діяльності;
- гнучкість та багатоваріантність у організації навчальних занять: індивідуальна, парна, групова та колективна робота;
- формування позитивного емоційного клімату, що сприяє творчому розвитку кожного учня (Зимня, 2004).

Навчально-виховний процес має стати спільною творчістю між учнем і вчителем. Творчі здібності розвиваються у кожного учня по-різному, тому важливо створити такі умови, щоб процес вивчення іноземної мови сприймався як цікавий і приємний. Це сприятиме тому, щоб учні без страху спілкувалися іноземною мовою, не боячись робити помилки, що є важливим чинником у їх мотивації до навчання. Велику роль у цьому відіграють сучасні інтерактивні методики, суть яких полягає в постійній активній взаємодії між учнями під час навчального процесу.

Кожен урок планується з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, приділяючи особливу увагу підготовці до спілкування та вибору методів роботи, при цьому віддається перевага інтерактивним технологіям кооперативного та групового навчання, ситуативному моделюванню та опрацюванню дискусійних питань. Адже, як відомо, учень успішно навчається тоді, коли йому цікаво. Саме цікавість породжує мотивацію до навчання, яка може перерости у пізнавальний інтерес, і тоді процес вивчення іноземної мови перетворюється на творчість. Необхідно зацікавити дітей з перших хвилин уроку, фокусуючи їх увагу на проблемі та викликаючи бажання обговорювати тему. Мотивація, яка має бути, завжди тісно пов'язана з темою уроку і сприяє створенню мовленнєвого

середовища, яке залучає всіх учнів до активної комунікації. Для цього можна використати інтерактивні прийоми, що сприяють виникненню проблемної ситуації та викликають інтерес до обговорення теми (Іваненко, 2021).

Такі підходи до навчання створюють умови, за яких учень і вчитель стають рівноправними учасниками навчального процесу. Вони усвідомлюють свою роль, рефлексують над тим, що знають і вміють, а також вільно висловлюють свої думки. Тому для обговорення на уроці варто підбирати інформацію, яка є цікавою та значущою для учнів. Пріоритет можна надати проблемно-пошуковим завданням, мовним рольовим іграм з використанням інтерактивних технологій кооперативного навчання, таких як робота в парах, методи «Акваріум», «Мікрофон», «Займи позицію», «Мозковий штурм» тощо. Завдяки співпраці учні вчаться аналізувати, порівнювати, досліджувати, узагальнювати та відстоювати власну точку зору. У такий спосіб формується їх комунікативна компетентність.

Сучасні методики викладання німецької мови наголошують на важливості слухового сприйняття та розуміння мови. На початкових етапах навчання особливу увагу необхідно приділити навичкам слухання, повторення та розуміння. Комунікативні завдання можуть включати такі види діяльності:

- слухати речення та обирати відповідні слова;
- слухати й доповнювати речення;
- визначати головну ідею;
- оцінювати, чи відповідає завдання змісту прослуханого;
- знаходити правильні відповіді на запитання;
- надавати письмові відповіді на запитання, написані на дошці (Міністерство освіти і науки України, 2017).

Оволодіння мовою як засобом спілкування та пізнання світу, людей і ідей стає ефективнішим завдяки рівноправній співпраці, активному пошуку рішень, вирішенню проблемно-пошукових завдань і досягненню важливих цілей через подолання труднощів. Організація мовленнєвої діяльності з акцентом на предметну навчальну компетенцію включає такі завдання: тренувальні, умовно-мовленнєві, спрямовані на розвиток мовленнєвих навичок та вмінь у процесі творчої діяльності та розв'язання проблемно-пізнавальних завдань.

Уміння — це сукупність набутих знань і навичок. У ході навчально-пізнавальної діяльності саме через формування вмінь розвиваються здібності учнів.

Читання є вкрай важливою складовою у вивченні німецької мови (Денисенко, 2022). В залежності від поставлених комунікативних завдань і типу тексту, учень повинен:

- зрозуміти основний зміст тексту;
- опанувати всю інформацію, подану в тексті;
- віднайти та осмислити необхідну або цікаву інформацію (Поселецька, 2023).

Використання різноманітних творчих завдань значно впливає на розвиток креативних здібностей учнів під час вивчення іноземної мови. Кожна дитина — це унікальна особистість, яка має свої особливості. Педагогічна майстерність полягає в тому, щоб розуміти цю унікальність і сприяти її розвитку.

Компетенція говоріння включає навички діалогічного мовлення, тому важливо навчати учнів володіти обома формами мовної діяльності. Навички говоріння дозволяють:

- встановлювати та підтримувати розмову;
- заохочувати співрозмовника до висловлювань;
- чітко формулювати свої думки;
- аргументувати свою точку зору.

Для розвитку діалогічного мовлення учням пропонуються різні види діалогу:

- етикетний діалог;
- діалог-розпитування;
- діалог-домовленість;
- діалог обміну думками або інформацією (Галаєвська, 2016).

Завдання для співрозмовників можуть бути різними, наприклад: «Розкажи, чому ти займаєшся спортом» або «Переконай друга, що займатися спортом варто».

У комунікативних вправах основною метою є подолання страху перед спілкуванням іноземною мовою. Учні прагнуть висловлюватися відповідно до конкретних ситуацій, описують події, діяльність людей, виражають свої думки та дотримуються культурних норм країни, мову якої вивчають. Вони також надають поради, виражають жаль, роблять прохання або вимоги, збагачують свій лексичний запас і розширюють мовленнєві можливості. Водночас учні активно беруть участь у бесідах або дискусіях, захищають свої погляди, демонструють належну мовленнєву поведінку, характерну для носіїв мови. Оволодіння цими навичками приходить поступово через регулярну практику.

Комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови ґрунтується на практичному застосуванні цих принципів. Основне завдання вчителя — зробити уроки цікавими та динамічними, що значно підвищує мотивацію учнів (Горбач, 2008).

Щоб дотримуватися принципу активної мовленнєвої і розумової діяльності, необхідно розвивати мовленнєві вміння через комунікативні завдання, які стимулюють як мовленнєву, так і когнітивну активність. Це також передбачає використання актуального мовного матеріалу, що відображає реальні ситуації комунікації. Спілкування має змістовний характер і стосується реальних тем, що відображають певні аспекти життя учнів. Наприклад, обговорюючи причини постійного запізнення учня на урок, можна також порушити питання організації його робочого дня, сімейних обов’язків, етичних норм поведінки та проблем із транспортом.

Щоб мовленнєвий матеріал у школі був комунікативно цінним, тобто викликав у учнів інтерес і стимулював їх до мовленнєвої та розумової активності, необхідно включати в зміст спілкування питання, близькі до їхнього особистого досвіду (сім'я, друзі, хобі тощо). Крім того, слід пропонувати види діяльності, що відповідають віковим інтересам учнів, такі як ігри або інсценування казкових ситуацій (Михайленко, 2007).

Важливим фактором дотримання принципу активності є мовленнєвий характер уроку. Він проявляється в таких аспектах:

- постановка комунікативних завдань;
- форми організації навчального процесу;
- мовленнєва та невербальна поведінка вчителя.

Головним елементом комунікативно-орієнтованого навчання є ситуація. Саме ситуації потрібно постійно створювати, змінювати та навчати учнів правильно реагувати на них. Варто також розуміти, що таке комунікативна ситуація і як уникнути псевдоситуацій (Ніколаєва, 2002).

Мовленнєва діяльність неможлива без контексту спілкування, тому вчитель має створювати такі ситуації або комунікативно-мовленнєві обставини під час уроку. Бацевич Ф. С. (2003) визначає комунікативну ситуацію як динамічну систему взаємодіючих факторів, що залучають людину до мовленнєвої взаємодії та визначають її поведінку в межах одного акту спілкування. Комунікативна ситуація включає чотири основні елементи:

- реальні обставини, за яких відбувається комунікація;
- відносини між учасниками спілкування;
- мовленнєві наміри;
- сам акт спілкування, що створює нові стимули для висловлювань.

Розуміння поняття «ситуація» є не лише теоретичним, але й практично важливим для навчання. Часто учні отримують завдання висловитися в певній ситуації, як-от «У магазині», але не відчувають мотивації говорити. Це свідчить про те, що ситуація була псевдокомунікативною, оскільки не викликала природного бажання спілкуватися. Причина цієї методичної помилки полягає в трактуванні ситуації як простої сукупності обставин, коли намагаються створити ситуацію ззовні, лише називаючи місце або умови. Проте справжня комунікативна ситуація має бути внутрішньо значущою для учнів, і лише тоді вона стане ефективною (Буган, 2005).

Під час спілкування виникають різні ситуації, які залежать від людей, а не від місця, де вони знаходяться. Це пояснюється тим, що ситуації відображаються у свідомості співрозмовників, і вони орієнтуються на власні розумові образи. Тому навіть у магазині продавець може обговорювати з колегою переглянутий фільм, а покупець може зачіпати сімейні питання у розмові зі знайомим.

Взаємини між комунікантами є основою для створення будь-якої ситуації. Ці взаємини формуються на основі їх соціального статусу, виду діяльності, досвіду та культурно-етичних принципів. Спілкування починається з виконання

певного завдання, і з методичної точки зору вчитель має організовувати ситуації як процес виконання завдань, що сприяють комунікації (Москалик, 2016).

Отож, розглянемо, як створити ефективну ситуацію в навчальному процесі.

По-перше, необхідно чітко визначити, хто спілкується, які взаємини між учасниками, яке завдання вони виконують, а також зазначити місце і час події. Ці параметри впливають на появу комунікативних намірів і вибір вербальних та невербальних засобів комунікації.

По-друге, важливо розуміти зв'язок між темою і ситуацією. Тему можна розділити на підтеми та розділи, але ситуації не поділяються так само. Ситуація бере зміст від теми, причому одночасно може поєднувати кілька тем, залежно від смислових відносин. Таким чином, ситуація є багатотемною.

Принцип новизни є ключовим для розвитку гнучкості навичок. Це підтверджується й фізіологією: динамічний стереотип розвивається через розмаїття тимчасових зв'язків, які формуються за різних умов навчання. Новизна в навчанні мови породжує інтерес до навчання, що є важливим фактором для ефективного засвоєння матеріалу. Вона також забезпечує індивідуальний підхід до організації уроків і варіативність методів (Гребенюк, 2020).

Отже, комунікативний підхід передбачає відкриту атмосферу співпраці та активну участь учнів у навчальному процесі. Учні повинні активно застосовувати свої інтелектуальні здібності під час спілкування іноземною мовою.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Вивчення іноземної мови — це не просто механічне засвоєння навчального матеріалу, а процес, що вимагає інтенсивної розумової діяльності учнів і їх активної участі. Лише тоді, коли учень сприймає вчителя як високоосвіченого фахівця, який представляє культуру країни, мову якої вивчають, можна досягти поставлених цілей.

Принцип комунікативності є основоположним методичним підходом, що допомагає досягти головної мети вивчення іноземної мови в школі — навчити учнів ефективно спілкуватися іноземною мовою в межах вивченого матеріалу. Цей принцип будує процес навчання як модель реальної комунікації. Ситуації, що використовуються під час навчання, повинні відображати типові життєві обставини у відповідних сферах спілкування. Принцип комунікативності передбачає переважне використання вправ, спрямованих на розвиток комунікативних навичок.

Сучасні методики передбачають використання різних технологій і форм роботи, що забезпечують учнів практикою мовлення на уроках іноземної мови. Це сприяє розвитку мовленнєвих компетенцій у різних видах мовної діяльності: слухання, зорового сприйняття, усного та письмового продукування. Іноземна мова сьогодні є важливим елементом нашого життя та майбутніх перспектив. Це вагомий інструмент для змін, а комунікативна методика у вивченні мови є шляхом до успіху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Нариси з комунікативної лінгвістики. Львів: Видавничий центр при ЛНУ ім. І. Франка, 2003. 281 с.
2. Буган Ю. В., Вівчарик, М. П. Розмовляй німецькою мовою. Тернопіль, 2005. 233 с.
3. Галаєвська Л. Діалогічна компетентність: проблеми та перспективи. Методика мови. 2016. № 4. с. 15–22.
4. Горбач Л. Готуємося до тестування. Аудіювання. Київ: *Шкільний світ*, 2008. 127 с.
5. Гребенюк О. П. Методика навчання іноземних мов: основи, інновації. Київ, 2020. 256 с.
6. Денисенко М. К. Принципи комунікативно-орієнтованого навчання. *English,* 2002. 37 с.
7. Духнович О. В. Проблеми особистісно орієнтованого навчання. Київ: Видавництво «Освіта», 2020. 150 с.
8. Зимня І. А. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі. English, 2004. № 6. с.3-6.
9. Ігнатова О., Дробаха-Сімонова Л., Матіюк Д. The Students' Experience of Intercultural Communication. The new educational review. 2024. URL: https://www.researchgate.net/publication/379821541_The_Students'_Experience_of_Intercultural_Communication
10. Ігнатова О., Жовнич О. Використання практико-дослідницького проєкту у професійній підготовці майбутніх вчителів німецької мови засобом саморефлексії. Молодь і ринок. 2021. №5 (191). С. 114-119.
11. Іваненко Т. В. Формування мотивації до вивчення іноземної мови за допомогою інтерактивних методів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.* 2021. № 2. с. 34–40.
12. Михайленко, Т. Тестування з іноземних мов. Київ: Шкільний світ, 2007. 128 с.
13. Москалик Г. Комунікаційна природа освіти. *Освіта регіону*. 2016. № 4. с. 24-30.
14. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5 – 9 класи. К.: Освіта, 2017. 113 с.
15. Ніколаєва, С. Ю., Бігич, О. Б., Бражник Н. О. *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах* : [підручник] К. : Ленвіт, 2002. 328 с.
16. Поселецька К., Боровський Н. Використання автентичних країнознавчих текстів у процесі формування іншомовної компетентності у читанні. Журнал крос-культурної освіти/ Journal of Cross-Cultural Education. Вінниця: ВДПУ, 2023. No 2. С. 28-37

References

1. Batevich F. S. (2003). *Narysy z komunikatyvnoji linghvistyky* [Essays on Communicative Linguistics]. Lviv: Publishing Center at Ivan Franko National University of Lviv, 281 p. [in Ukrainian].
2. Buhan Y.V., Vivcharik M.P. (2005). *Rozmovljaj nimecjkoju movoju* [Speak German]. Ternopil. 233 p. [in Ukrainian].
3. Halayevska, L. (2016). *Dialoghichna kompetentnistj: problemy ta perspektyvy* [Dialogical Competence: Problems and Prospects]. Language Methodology. No. 4. P. 15–22. [in Ukrainian].
4. Horbach L. (2008). *Ghotujemosja do testuvannja. Audijuvannja* [Preparing for Testing. Listening]. Kyiv: School Life. 127 p. [in Ukrainian].
5. Hrebenyuk, O. P. (2020). *Metodyka navchannja inozemnykh mov: osnovy, innovaciji* [Methodology of Teaching Foreign Languages: Foundations, Innovations]. Kyiv. 256 p. [in Ukrainian].
6. Denysenko M. K. (2002). *Pryncypy komunikatyvno-orijentovanogho navchannja* [Principles of Communicative-Oriented Learning]. English. 37 p. [in Ukrainian].
7. Dukhnovych O. V. (2020). *Problemy osobystisno orijentovanogho navchannja* [Problems of Learner-Centered Education]. Kyiv: Publishing House Osvita. 150 p. [in Ukrainian].
8. Zymnia, I. A. (2004). *Koncepcija navchannja inozemnykh mov u serednij zaghaljnoosvitnij 12-richnij shkoli* [Concept of Foreign Language Education in Secondary 12-Year School]. English. No. 6. p. 3-6. [in Ukrainian].
9. Ihnatova O., Drobakha-Simonova L., Matiiuk D. The Students' Experience of Intercultural Communication. The new educational review. 2024. URL: https://www.researchgate.net/publication/379821541_The_Students'_Experience_of_Intercultural_Communication [in English].
10. Ihnatova O., Zhovnych O. (2021). Vykorystannia praktyko-doslidnytskoho proiektu u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv nimetskoi movy zasobom samorefleksii. [Using a practical research project in the professional training of future German language teachers as a means of self-reflection]. Molod i rynok. №5 (191). С. 114-119. [in Ukrainian].

11. Ivanenko, T. V. (2021). *Formuvannja motyvaciji do vyvchennja inozemnoji movy za dopomoghoju interaktyvnykh metodiv* [Formation of Motivation for Learning a Foreign Language through Interactive Methods]. Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. No. 2. p. 34–40. [in Ukrainian].
12. Mykhailenko, T. (2007). Testuvannja z inozemnykh mov [Foreign Language Testing]. Kyiv: School Life. 128 p. [in Ukrainian].
13. Moskalik, H. (2016). Komunikacijna pryroda osvity [The Communicative Nature of Education]. Education of the Region. No. 4. p. 24–30. [in Ukrainian].
14. *Navchaljni proghramy z inozemnykh mov dlja zaghaljnoosvitnikh navchaljnykh zakladiv i specializovanykh shkil iz poghlyblenym vyvchennjam inozemnykh mov 5 – 9 klasy* [Foreign Language Curricula for General Educational Institutions and Specialized Schools with In-Depth Study of Foreign Languages (Grades 5-9)]. (2017). Kyiv: Osvita, 113 p. [in Ukrainian].
15. Nikolajeva, S. Ju., Bighych, O. B., Brazhnyk N. O. (2002) *Metodyka vykladannja inozemnykh mov u serednikh navchaljnykh zakladakh* [pidruchnyk] [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. K.: Lenvit, 2002. 328 p. [in Ukrainian].
16. Poseletska K., Borovskyi N. (2023) Vykorystannia avtentychnykh krainoznavchykh tekstiv u protsesi formuvannia inshomovnoi kompetentnosti u chytanni [Use of authentic country studies texts in the process of formation of foreign language competence in reading]. Vinnytsia. VDPU, 2023. 28-37 p. [in Ukrainian]

УДК 81’46. 811.111
DOI: 10.31652/2786-9083-2024-4-48-57

Оксана Козачишина, *кандидат філологічних наук,*
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
orcid.org/0000-0002-7643-453X
kozachyshyna@ukr.net

Людмила Прадівлянна, *кандидат філологічних наук,*
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
orcid.org/0000-0003-1752-8613
lyu2005pra@gmail.com

ПРОБЛЕМА ПОСТПАМ’ЯТІ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОЇ ПОЕТИКИ (на матеріалі роману Джонатана Сафрана Фоера «Everything is Illuminated»)

Пропоноване дослідження присвячене вивченню проблеми постпам’яті та **ставить за мету** проаналізувати особливості її актуалізації в художньому тексті. В основу роботи покладено розуміння постпам’яті, запропоноване американською дослідницею Маріанною Хірш, як різновиду колективних уявлень про минуле, що формуються другим поколінням після катастрофічного досвіду. Особливість цього виду пам’яті полягає в її опосередкованості, непрямому зв’язку з об’єктом або джерелом пам’яті, а також залученні уяви та домислу.

Широкі можливості ментальної реконструкції постпам’яті як ланки розірваного колективного досвіду надає історіографічна металітература, що володіє багатим арсеналом засобів і художніх прийомів. Саме таким твором є постмодерністський роман-хроніка Джонатана Сафрана Фоера «Everything is Illuminated», що слугує матеріалом цього дослідження. Твір заснований на реальній подорожі Фоера до України в пошуках відповіді на питання про історію своєї родини та їхню долю під час Голокосту. Дослідження базується на застосуванні дескриптивних лінгвістичних **методів** в поєднанні з контекстуальним та інтерпретаційним аналізом.

За допомогою досить незвичних літературних й мовних засобів автор наочно демонструє неспроможність реалістичної лінійної наративної форми для опису травматичного досвіду, що є основою роману. “Everything is Illuminated” кидає виклик можливостям репрезентації такої травми, досліджуючи межі традиційної мови та експериментуючи з пастишем стилів у спробі говорити про невимовне.

Здійснений **аналіз виявив**, що найважливішими засобами моделювання ефекту постпам'яті у творі виступають: вибір декількох оповідачів задля передачі множинності точок зору на зображувані події та розкриття правди щодо замовчуваних моментів історії; використання ламаної англійської та прийому потоку свідомості, щоб відобразити психологізм ситуації, магічний реалізм, щоб дослідити родинне минуле, яке не вдалось відновити в реальності, та щоб увиразнити основні моменти, представлені в інших темах, а також стрибки в часі, щоб передати травму, яка лежить поза межами не тільки мовного, а й часового виміру.

Ключові слова: постпам'ять; постмодерністська проза; поліфонія; текстовий світ; оповідач; хронологічний вимір.

Oksana Kozachyshyna, *PhD (Philology),*
Associate Professor of English Language and ELT Methodology Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID.org/0000-0002-7643-453X
kozachyshyna@ukr.net

Liudmyla Pradivlianna, *PhD (Philology),*
Associate Professor of English Language and ELT Methodology Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID.org/0000-0003-1752-8613
lyu2005pra@gmail.com

THE PROBLEM OF POSTMEMORY THROUGH THE LENS OF POSTMODERN POETICS
(based on the novel «Everything is Illuminated» by Jonathan Safran Foer)

The research focuses on the problem of postmemory and **aims to** analyze the mechanism of its actualization in a literary text. The work is based on the understanding of postmemory proposed by the American researcher Marianne Hirsch as a kind of collective ideas about the past that are formed by the descendants of people who have survived traumatic experiences. The peculiarity of this type of memory lies in its mediated nature, indirect connection with the object or source of memory, as well as the use of imagination and conjecture.

Historiographical metaliterature with its rich arsenal of tools and artistic techniques provides ample opportunities for the mental reconstruction of postmemory as a link in the severed collective experience. The postmodern novel-chronicle «Everything is Illuminated» by Jonathan Safran Foer, used as the material of this study, is a good example of the kind. The work is loosely based on Foer's real-life journey to Ukraine in search of the answers to the questions about his family history and their fate during the Holocaust. The research relies on descriptive linguistic **methods** combined with contextual and interpretive analysis.

With the help of rather unusual literary and linguistic means, the author clearly demonstrates the inability of the realistic linear narrative form to describe the traumatic experience that is central to the novel. «Everything is Illuminated» challenges the possibilities of representing such trauma by exploring the limits of traditional language and experimenting with a pastiche of styles in an attempt to speak of the unspeakable.

The analysis revealed the following most important means of modelling the postmemory effect in the novel: the choice of several narrators to convey a multiplicity of points of view on the depicted events and to reveal the truth about the silenced moments of history; the use of broken English and stream-of-consciousness techniques to reflect the psychological depth of the situation; magical realism to explore the family past that could not be restored in reality and to emphasize the main points presented in other themes; time jumps to convey trauma that lies beyond both linguistic and temporal dimensions.

Keywords: postmemory; postmodern prose; polyphony; textual world; narrator; chronological dimension.

Актуальність та постановка проблеми. В наш час проблеми пам'яті активно вивчаються у різних дискурсивних практиках: культурних, політичних, наукових. Актуальність цієї проблематики в сучасному глобалізованому та фрагментарному світі не викликає сумнівів. Загострення питання у XXI столітті можна пояснити, зокрема, масштабними еміграційними процесами в умовах сьогодення. Особливого звучання починають набувати особистісні історії та свідчення очевидців. Історія почала розумітися як комплекс малих, часто усних,

історій, які мають набагато більшу вагу, ніж стоси офіційних підручників чи енциклопедій (Поліщук, Підопригора, Косарєва, 2019, с. 7-8)

В цьому контексті цілком закономірним є підвищення інтересу до історичного твору як до сучасного текстуального відображення минулого. Однак слід усвідомлювати, що переосмислення минулого (себе в історії і власне історії) у художньому тексті відбувається на рівні особистої пам'яті, яка у свою чергу є втіленням суб'єктивності, оскільки в ній переплітаються реальні історичні факти, спогади безпосередніх учасників подій, сімейні хроніки та легенди, художня вигадка тощо. Такий суб'єктивний неоднозначний погляд на будь-яку історичну подію тісно пов'язаний з поняттям постпам'яті.

Сам термін «постпам'ять» був введений в науковий обіг американською дослідницею Маріанною Хірш в статті «Покоління постпам'яті» («The Generation of Postmemory») на позначення різновиду колективних уявлень про минуле, які формуються другим поколінням після катастрофічного досвіду, на «розриві» колективної пам'яті. Постпам'ять слугує механізмом передачі травматичного досвіду та знання від одного покоління до іншого (Хірш, 2020). Особливість цього виду пам'яті полягає в її опосередкованості, непрямому зв'язку з об'єктом або джерелом пам'яті, і найчастіше вона виступає як результат уяви та домислу (Hirsch, 2002, 10). Травматичне минуле ніби переслідує покоління нащадків не лише через письмові джерела, документи, відеоматеріали, а ще й як пам'ять членів родини, жертв самих подій, що мали місце в історії. До того ж, ці письмові та усні джерела пам'яті є надто фрагментарними, щоб утворити цілісну картину, та надто вражаючими та емоційними, щоб забути про них. Таким чином відбувається звернення до уяви, що ніби домальовує фрагменти, яких бракує. Процес передачі інформації відбувається на такому глибинному емоційному рівні, що починають утворюватись власні спогади (Хірш, 2020).

Аналіз напрацювань. Вивчення проблем постпам'яті знаходиться в сфері зацікавленості декількох наук, першочергово історії та соціології, і є частиною міждисциплінарного напряму досліджень сучасної гуманітаристики – студій пам'яті (*memory studies*) (див. Бондар, 2020, с. 258). Перетин інтересів історії та літератури особливо очевидний у так званій історіографічній металітературі (термін Лінди Гатчен (Linda Hutcheon)) або ж постмодерному історичному романі, що надає широкі можливості ментальної реконструкції постпам'яті як ланки розірваного колективного досвіду за допомогою багатого арсеналу засобів і художніх прийомів. Саме ефект постпам'яті є рушійним імпульсом для багатьох митців, які так чи інакше беруть участь у «вторинній» репрезентації травматичних подій, змальовуючи у своїх творах складність роботи пам'яті, що постійно опосередковується різноманітними переживаннями. Відмінність між історією та літературою полягає в тому, що «письменник починає там, де закінчує історик: для історика метою є документальностверджений факт минулого, для письменника – це засіб, історик рухається до фактів, для нього вони первинні, письменник відштовхується від фактів, для нього вони – образ, що виникає на їх основі» (Сизоненко, 2008). Важливою особливістю

історіографічної металітератури є використання металітературних елементів, за допомогою яких вона одночасно підносить і нівелює об'єктивність науки про історію (Поліщук, Підопригора, Косарєва, 2019, с. 6)

Проблема моделювання пам'яті наразі не є цілком усвідомленою у вітчизняній гуманітаристиці, хоча варто відзначити, що останнім часом альтернативно історичні твори все частіше стають об'єктом наукових розвідок. Значний інтерес викликають зокрема літературні доробки діаспорних письменників, в яких модель пам'яті сформована найяскравіше через прагнення зберегти національну ідентичність у відірваному від Батьківщині контексті існування, а також трансформація пам'яті в сучасній українській постмодерністській літературі (див., напр. Поліщук, Підопригора, Косарєва, 2019).

В західному літературознавстві питання постпам'яті в першу чергу асоціюється з творами, присвяченими жертвам Голокосту. Найяскравішими прикладам таких творів, що найчастіше потрапляють у фокус уваги дослідників, є графічний роман Арта Шпіґельмана «Маус», або ж ще один класичний «Голокост-роман» – «Аустерліц» Вінфріда Ґеорґа Зебальда, герої яких намагаються «зшити» розірвану тканину пам'яті своєї родини (див. Довгополова, 2021).

Мета та основні завдання. Метою цього дослідження є спроба дослідити дещо менш відомий твір з проблем Голокосту, а саме постмодерністський роман Джонатана Сафрана Фоера "Everything is Illuminated" (в українському перекладі Ростислава Семківа «Все ясно»). Особливістю цього роману є його яскраво виражена поліфонічність, порушення хронології, фрагментарність та мовне експериментаторство (див. Козачишина, Малащук-Вишневська, Мосійчук, 2022; Козачишина, Прадівлянна, 2023; Bentley, 2018; Doise, 2015; Grmusa, Oklopcic, 2022), з позицій яких і пропонується поглянути на специфіку конструювання постпам'яті в текстовій канві твору.

Виклад основного матеріалу. Роман має автобіографічне підґрунтя, він заснований на реальній подорожі Фоера до України в пошуках відповіді на питання про історію своєї родини. Автор моделює кілька альтернативних варіантів розповіді про ці травматичні події, які, здається, лежать поза межами традиційної мови. Твір є, по суті, романом-хронікою, що містить декілька різнорідних текстів. Перший текст розповідає про молодого американського єврея на ім'я Джонатан Сафран Фоер, який вирушає до українського міста Трохимбрід, щоб знайти жінку, яка врятувала його діда від нацистів під час Голокосту. Цьому чоловікові допомагає його не дуже компетентний перекладач, молодий українець на ім'я Алекс (Олександр) Перчов. Алекс розповідає першу частину з гумором, не зовсім грамотною англійською мовою, яку він вивчив за допомогою словників, і читачі розуміють, що ці розділи є главами книги, яку Алекс пише про пережитий досвід. Друга лінія складається з розділів книги, що має форму магічно-реалістичної, несправжньої історії предків Джонатана, і яку Джонатан пише про подорож і надсилає Алексу. Остання частина – це серія листів Алекса до

Джонатана після завершення подорожі. У цих листах Алекс коментує дві інші частини роману, даючи Джонатанові поради щодо його розділів і відповідаючи на поради Джонатана стосовно написання власних творів.

Хоча Джонатану не вдається знайти жінку, яка врятувала його діда, вони з Алексом знаходять останню мешканку Трохимброду. Ця жінка на ім'я Ліста розповідає шокуючу історію власного порятунку від розстрілу нацистів. Крім того, Алекс дізнається приголомшливу правду про свого дідуся: під час Голокосту він зрадив свого найкращого друга Гершеля, щоб врятувати свою родину та власне життя. Це відкриття, або «осяяння», є кульмінацією роману.

Результатом рішення Фоера зробити Алекса одним з основних нараторів стає дещо комічне звучання тексту за рахунок значної кількості мовних недоліків, зокрема неспроможності Алекса розрізняти мовний регістр та використовувати слова відповідного літературного забарвлення. У притаманній йому унікальній манері Алекс вигадує фрази на кшталт «*flaccid-to-utter*» замість «*easy to say*» та «*miniature brother*» замість «*little brother*». Завдяки каліченій англійській мові Алекса читачі звикають до недоліків мови і таким чином налаштовуються на кульмінацію роману, в якій ці недоліки стають особливо очевидними та несуть концептуальне навантаження. Намагання Алекса спілкуватися нерідною йому мовою, підшукати потрібні слова для вираження думок та почуттів можна вважати певною мірою символічним відображенням намагань описати жахливі події. Так само як Алекс прагне виразити певні поняття правильними словами, Фоер намагається закріпити в словах жахіття, скоєні нацистами, а також їхній тривалий вплив на нащадків тих, хто пережив Голокост. Хоча англійська Алекса з часом покращується, навіть наприкінці книги він все ще робить незначні помилки, які заважають йому розмовляти на рівні носія мови. Ця асимптотична ідея наближення, але неможливості завершення, може розглядатись як відображення нездатності мистецтва відобразити трагедію повною мірою – воно може наблизитися, але є певні події, які залишаються невимовними, поза межами нормальної мови (Bentley, 2018, p. 6-7).

Зусилля Алекса спілкуватись чужою мовою ускладнюється тим, що він намагається зрозуміти і передати речі, які не піддаються опису – події та наслідки Голокосту. При першій зустрічі Алекса з Джонатаном читач стає свідком мовної невдачі, коли молодий перекладач визнає власну неспроможність зрозуміти англійську: «*I do not make to understand. Speak more slower, please*» (Foer, 2003, p. 33). Цей бар'єр відлунює в його пізнішому нерозумінні правди, яку йому відкриває дідусь, – правди про те, що дідусь видав свого найкращого друга нацистам, аби врятувати себе. Вислухавши сповідь дідуся, Алекс психологічно ламається, кажучи: «*I am not understanding. I am not understanding of any of this*» (Foer, 2003, p. 247). Хоча Алекс розуміє буквальне значення слів, які говорить йому дідусь, він не може повністю осягнути їхній підтекст: дідусь – вбивця, і брехав йому все своє життя. Аналогічно читачі, хоча й спроможні зрозуміти інформацію про Голокост на когнітивному рівні, вони ніколи не зможуть

повністю осягнути чисте зло, яке його мотивувало, та нескінченні хвильові ефекти, які він спричинив.

Магічно-реалістична лінія твору, яка на перший погляд не пов'язана з двома іншими частинами, насправді містить багато глибоких думок про мову, травму та правду, які набувають особливого значення в контексті усього роману. Багато подій і персонажів у цій темі є символічними, слугуючи засобом підсилення ідей, виражених в двох інших частинах роману. Таким є, зокрема, опис того, як пра-пра-пра-пра-прабабуся Джонатана народилася з річки Брід подібно до міфічної Афродіти, після чого її поклали в місцевій синагозі, де мешканці селища могли дивитись на неї крізь малесеньку шпарину, бачачи лише якісь фрагменти та домальовуючи в уяві вигляд усієї дитини:

<…> the hole wasn't even large enough to show all of the baby at once, and they had to piece together mental collages of her from each of the fragmented views . . . . They learned to hate her unknowability, her untouchability, the collage of her (Foer, 2003, p. 20).

Цей фрагмент можна розглядати як уособлення намагань самого автора скласти цілісну картину оповіді з окремих фактів, слів та уривків спогадів.

Ще один цікавий епізод, що змальовує уявну історію родини Джонатана, записаний зі слів невідомого вигаданого жителя Трохимброду:

I walked to the Brod, without knowing why, and looked into my reflection in the water. I couldn't look away. What was the image that pulled me in after it? What was it that I loved? And then I recognized it. So simple. In the water I saw my father's face, and that face saw the face of its father, and so on, and so on, reflecting backward to the beginning of time . . . (Foer, 2003, p. 41).

Підійшовши до річки, чоловік бачить у воді обличчя свого батька, який бачить власного батька, а той, в свою чергу, – свого батька і т.д. до початку історії. Цей образ, очевидно, слід розуміти в контексті Голокосту та поколінь тих, хто його пережив. Аналізуючи історію та трагедію своєї сім'ї, Фоер відчуває сильний зв'язок між собою та своїми предками, приймаючи цю травму як невід'ємну частину власної ідентичності,

Слід відзначити, що автор дає можливість читачеві зрозуміти, що роман не претендує на документальність і натякає на те, що саме слід розуміти алегорично, а що потрібно сприймати буквально. «Книжка є явно художньою і втягує читача у власне створення – як це не парадоксально, вона дуже чесна стосовно своєї нечесності» (Bentley, 2018, p.11). Автор неодноразово наголошує на процесі створення ним книжки, зокрема через назви розділів («*The Novel, When Everyone Was Convinced He Had One in Him*») або ж прямої вказівки на написання – півтори сторінки тексту з однією фразою «ми пишемо» («*we are writing . . .*» (Foer, 2003, p. 212-213) тощо.

У листах Алекса відчувається певна розгубленість і невдоволення через занадто ухильний та непрямий ракурс оповіді у частині книжки Джонатана, що помітно у його запитанні, чи не варто їм обом бути більш правдивими:

We are being very nomadic with the truth, yes? The both of us? Do you think that this is acceptable when we are writing about things that occurred? (Foer, 2003, p. 179).

Оскільки Джонатан, на думку Алекса, обирає шлях нехтування правдою, молодий перекладач пропонує також відійти від правди у своїй частині і придумати оптимістичніший кінець подорожі, написавши, що їм вдалося знайти жінку, яка врятувала дідуся Джонатана. Той факт, що Алекс таки вирішує цього не робити, є вирішальним, засвідчуючи небажання Фоера нехтувати важливою правдою. Хоча твір є значною мірою міфічним, сповненим художньої свободи, все ж залишається правда, якою автор не готовий жертвувати.

В самому кінці магічна лінія роману різко набуває цілковито реалістичного трагічного звучання, коли автор описує, як нацисти вишикували всіх уцілілих мешканців Трохимброду і запропонували вибір: плюнути на Тору або бути розстріляними. Ця розповідь збігається з інформацією Лісти, яка розповідає Алексу «реальну» історію кінця селища. Досліджуючи магічно-реалістичну частину оповіді Джонатана, Анна Хантер зауважує, що «все стосовно Трохимброду є чарівним, окрім його кінця» (Hunter, 2013, p. 66).

Як вже зазначалось, Фоер експериментує із засобами передачі того, що неможливо зобразити словами. Одним з таких засобів слугує мовна специфіка викладу матеріалу, зокрема в частині, оповідачем якої виступає Алекс. Так, останній розділ історії під назвою «Illumination» (Осяяння) є сповіддю дідуся у перекладі Алекса. За стилем він значно відрізняється від попередніх частин і являє собою шестисторінковий потік свідомості, що повністю міститься в дужках.

(<…>. I pointed at Herschel and said he is a Jew this man is a Jew please Herschel said to me and he was trying tell them it is nottrue please Eli please two guards seized him and he did not resist but he did cry more and harder and he shouted tell them that there are no more Jews nomoreJews and you only said that I was a Jew so that you would not be killed I am begging you Eli youaremyfriend do not let me die I am so afraid of dying Iamsoafraid it will be OK I told him it will be OK do not do this he said do something do something dosomething dosomething . . . <…>) (Foer, 2003, p. 251).

Алекс – а насправді Фоер – вирішує транскрибувати сповідь таким чином, щоб спробувати подолати розрив між словами і реальністю, яку вони представляють. Добре написаний, послідовний опис спогадів дідуся не мав би такої емоційної ваги, як істеричний потік слів, до якого вдається Фоер. Варто зазначити, що дідусева сповідальна поспішність схожа на свідчення реальних жертв Голокосту, де уривки речень відтворюють розгубленість, насильство і жах моменту (Bentley, 2018, p. 19). Така реалістичність дідусевих спогадів може слугувати додатковим підтвердженням того факту, що існують деякі істини, якими Фоер не бажає жертвувати, навіть у такому високохудожньому наративі (ibid).

Заслуговує на увагу також і гра Фоера з хронологічним виміром тексту (детальніше див.: Козачишина, Малащук-Вишневська, Мосійчук, 2022). Як філософськи зазначає у романі автор, «треба повернутися назад, щоби рухатися вперед» («*we must go backward in order to go forward*» (Foer, 2003, p. 37)), натякаючи на те, рух вперед неможливий без аналізу минулого, як особистого, так і колективного. Окрім того, що роман коливається між нібито реалістичним теперішнім і відверто вигаданим минулим, у розділах як Алекса, так і Джонатана неодноразово зустрічаються посилання на події, які ще не відбулися. Показовою є, зокрема, вигаданий епізод, де Брід піднімає телескоп до неба і бачить маленького хлопчика, який читає «Книгу Минулого» («The Book of Antecedents»), в якій наводиться запис під назвою «Перше зґвалтування Брід Д». Хоча запис обривається, пізніше він наводиться повністю.

На думку Т. Денисової, у цьому романі взагалі немає нічого лінійного, однозначного. Послідовність подій в творі є, скоріше, психологічно-асоціативною, аніж хронологічною (Денисова, 2009, с. 33). Можливим поясненням цього, як вважають дослідники, може бути прагнення Фоера до більш цілісної версії правди, такої, що виходить за межі часу і яка не може бути обмежена граматичними конвенціями. Подібно до мільйонів людей, які постраждали під час нацистського геноциду, мільйони їхніх нащадків, таких як Фоер, відчувають відлуння цього болю і намагаються примиритися з ним. Голокост не лише позбавив мільйони людей майбутнього, але й змусив тих, кому вдалося врятуватися, постійно жити в минулому (Bentley, 2018, p. 21). Розірвану тканину історії родини не так просто зшити докупи – вона твориться наново, тому в зображенні минулого немає реалізму, а розірвана пам’ять змушує тих, хто живе на розриві, постійно блукати в безчассі (Довгополова, 2021).

В момент перехрещення і логічного поєднання сюжетних вимірів, коли у лінії сучасності Ліста розповідає реальні події Трохимброду, що фактично належать до хронологічного минулого, і відбувається момент осяяння, що згадується в назві, оскільки саме тут читач розуміє, як слід трактувати усі попередні події.

Аналізуючи лінію сучасності роману, ми розуміємо, як багато інформації з історії своєї родини Джонатану так і не вдається віднайти. Такими чином вмикаються механізми побудови мнемонічної реальності та домислювання невідомого. Показово, що в самому творі відсутні деякі фрагменти, і частини, які б логічно мали бути описані автором, зображуються графічно. Наприклад, замість опису бомбардування селища ми бачимо лише ряди крапок на декількох сторінках (див. Foer, 2003, p. 270-271). Тобто читачу навмисне дається простір для домальовування в уяві певних подій.

Символічним у сюжетній канві роману є архів сестри Августини, яка зібрала усе, що залишилось після бомбардування селища, і систематизувала це у своєму приватному архіві. Саме в ньому герої знаходять фотографію дідуся Алекса серед жителів Трохимброду і дізнаються історію про його друга Гершеля. Але лише після повернення додому Алекс отримує сповнений провини і каяття

лист дідуся, написаний перед тим, як той вчинив самогубство. Саме так пошуки жінки, яка врятувала єврея, розкривають історію чоловіка, який такого ж єврея зрадив. Під тиском ситуації і страху він обрав родину, але так і не зміг пробачити собі цього вчинку. Хоча читач розуміє увесь трагізм ситуації і співпереживає події разом з персонажами, у творі наростає новий конфлікт, що яскраво відображає силу почуттів і ефекту постпам'яті: Джонатан засуджує вчинок дідуся, в той час як Алекс просить пробачення за помилки і злочини, вчинені попередніми поколіннями. Таким чином автор не лише об'єднує усі три сюжетні лінії в єдине ціле, але й передає ідею того, що покоління, народжені після змальованих страшних подій, мають навчитись визнавати помилки минулого, щоб рухатись у майбутнє.

Висновки. Роман «Everything Is Illuminated» є свого роду викликом можливостям репрезентації травматичного досвіду засобами традиційної мови та усталених шаблонів. Твір є втіленням спроби письменника зобразити невимовне за рахунок незвичних літературних форм, експериментів з пастишем стилів та використання нетрадиційних мовних засобів. Для Фоера це означало використання ламаної англійської, щоб відобразити психологізм ситуації, магічний реалізм, щоб дослідити родинне минуле, яке він не зміг відновити в реальності та щоб увиразнити основні моменти, представлені в інших темах, а також стрибки в часі, щоб передати травму, яка, здається, лежить поза межами не тільки мовного, а й часового виміру. Вибір декількох оповідачів є важливим засобом конструювання множинності голосів та точок зору на зображувані події заради розкриття правди щодо замовчуваних моментів історії. Роман є яскравою ілюстрацією того, як травми минулого можуть простягатись крізь простір і час, а також нерідко змушують переосмислити розуміння минулого.

Як розмірковує Фоер наприкінці роману, «єдине, що болючіше, ніж бути тим, хто активно забуває, – це бути тим, хто інертно пам'ятає» («*the only thing more painful than being an active forgetter is to be an inert rememberer*») (Foer, 2003, 260). Роман «Everything Is Illuminated» – це свідчення сили, яку мають образотворчі форми для донесення потворної правди, намагання автора достукатись до читачів за рахунок активації всіх можливих засобів емпатії та залучити їх до активної творчої співпраці, щоб не бути серед тих, хто лише «інертно пам'ятає».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боднар Галина. Від «колективної пам'яті» до «пам'яті груп» та постпам'яті: питання розвитку і сучасних викликів у студіях пам'яті. *Україна–Польща: історична спадщина і суспільна свідомість* / голов. ред. Микола Литвин; НАН України, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича. Львів, 2020. Вип. 13. С. 257–288.
2. Денисова Т. Н. Всесвітні трагедії від Джонатана Сафрана Фоера. *Слово і час*. 2009. № 1. С. 28-38
3. Довгополова О. Простори (не)перекладностей: пам'ять і зв'язок між поколіннями. *Verbum. №79: з покоління в покоління*. 2021. URL: https://www.verbum.com.ua/04/2021/from-generation-to-generation/untranslatabilities/
4. Козачишина О.Л., Малащук-Вишневська Н.В., Мосійчук А.В. Категорія часу як засіб творення текстового світу сучасного англомовного поліфонічного роману (на матеріалі роману Джонатана Сафрана Фоера «Everything is Illuminated»). *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія:*

Філологія. Журналістика. Том 33 (72), №1, ч. 1. 2022. С.139–144. DOI https://doi.org/10.32838/2710-4656/2022.1-1/24
5. Козачишина О.Л., Прадівлянна Л.М. Наративна організація художнього світу сучасного англомовного поліфонічного роману (на матеріалі роману Джонатана Сафрана Фоера «Everything is Illuminated»). *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2023. № 206. С. 58–65 DOI: https://doi.org/10.32782/2522-4077-2023-206-8
6. Поліщук О., Підопригора С., Косарєва Г. Модель пам'яті в українській пост/модерністській літературі : колективна монографія. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2019. 104 с.
7. Хірш Маріанна. Що таке постпам'ять. *Чернівецький музей історії та культури євреїв Буковини*. 2020. URL: http://muzejew-news.org.ua/?p=1112&lang=uk
8. Сизоненко Н. Фактуальність і фікціональність у британській історіографічній мета літературі. *Вісник Львівського університету*. 2008. Т. 44. URL: https://litmisto.org.ua/?p=19042
9. Bentley, E. A. A New Way of Speaking: Jonathan Safran Foer's Everything Is Illuminated and Effective Forms of Holocaust Literature. 2018. 29 p. URL: https://scholarworks.harding.edu/honors-research/2
10. Grmusa, L.G., Oklopcic, B. Everything is Illuminated: Unproductive Memories, Memorization through Fictional Yizker and Dialogic Exchange, and Postmemory. *Memory and Identity in Modern and Postmodern American Literature*. Springer, Singapore. 2022. P. 129–161. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-19-5025-4_6
11. Doise, Eric. Active Postmemory: Testimony Fiction, Multiple Perspectives, and Translation in «Everything Is Illuminated». *South Central Review*. 2015. Vol. 32, No. 2 (SUMMER 2015). P. 93–108.
12. Foer, Jonathan Safran. Everything is Illuminated. New York : Houghton Mifflin Company, 2003. 276 p.
13. Hirsch M. Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory. Cambridge. Mass.: Harvard University Press, 2002. 129 p.
14. Hunter, Anna. Tales from Over There: The Uses and Meanings of Fairytales in Contemporary Holocaust Narrative. *Modernism/Modernity*. Vol. 20, no. 1, 2013. P. 59–75.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bodnar, Halyna. (2020). *Vid «kolektyvnoi pamiati» do «pamiati hrup» ta postpamiati: pytannia rozvytku i suchasnykh vyklykiv u studiiakh pamiati* [From «Collective Memory» to «Group Memory» and Postmemory: Questions of Development and Contemporary Challenges in Memory Studies]. In: Ukraine-Poland: Historical Heritage and Public Consciousness / (Ed) Mykola Lytvyn; National Academy of Sciences of Ukraine, I. Krypiakevych Institute of Ukrainian Studies. Lviv. Issue 13. Pp. 257–288. [in Ukrainian].
2. Denysova, T.N. (2009). *Vsesvitni trahedii vid Dzhonatana Safrana Foera* [World Tragedies by Jonathan Safran Foer]. In: Word and Time. № 1. Pp. 28-38. [in Ukrainian].
3. Dolhopolova, O. (2021). *Prostory (ne)peredladnostei : pamiat' i zviazok mizh pokolinniamy* [Spaces of (In)translatability: Memory and Intergenerational Communication]. In: Verbum. №79: from Generation to Generation. URL: https://www.verbum.com.ua/04/2021/from-generation-to-generation/untranslatabilities/ [in Ukrainian].
4. Kozachyshyna, O.L., Malashchuk-Vyshnevska, N.V & Mosiichuk, A.V. (2022). *Katehoria chasu yak zasib tvorennia tekstovoho svitu suchasnoho anhlomovnoho polifonichnoho romanu (na materiali romanu Dzhonatana Safrana Foera «Everything is Illuminated»).* [The Category of Time as a Means of Textual World Creation in a Contemporary English Polyphonic Novel (based on the novel «Everything is Illuminated» by Jonathan Safran Foer)]. In: Scientific Notes of Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Journalism. Vol. 33 (72), No. 1, Part 1. Pp.139-144. DOI https://doi.org/10.32838/2710-4656/2022.1-1/24. .[in Ukrainian].
5. Kozachyshyna, O.L. & Pradivlianna, L.M. (2023). *Naratyvna orhanizatsia khudozhn'oho svitu suchasnoho anhlomovnoho polifonichnoho romanu (na materiali romanu Dzhonatana Safrana Foera «Everything is Illuminated»).* [Narrative Structure of the Textual World in a Contemporary English Polyphonic Novel (based on the novel «Everything is Illuminated» by Jonathan Safran Foer)]. In: Scientific Notes. Series: Philological sciences. № 206. Pp. 58–65 DOI: https://doi.org/10.32782/2522-4077-2023-206-8. .[in Ukrainian].
6. Polishchuk, O., Pidopryhora, S. & Kosarieva H. (2019). *Model' pamiati v ukraiins'kii post/modernists'kii literaturi: kolektyvna monohrafia*. [The Model of Memory in Ukrainian Postmodern Literature: A Collective Monograph]. Mykolaiv: Petro Mohyla National University Publishing House. 104 p. [in Ukrainian].
7. Hirsch, Marianna. (2020) *Shcho take postpamiat'?* [What is Postmemory?]. Chernivtsi Museum of the History and Culture of Bukovinian Jews. URL: http://muzejew-news.org.ua/?p=1112&lang=uk. [in Ukrainian].
8. Syzonenko, N. (2008). *Faktual'nist' i fiktsional'nist' u brytans'kii istoriohrafichnii metaliteraturi* [Factuality and Fictionality in British Historiographical Metaliterature]. In: Bulletin of Lviv University. URL: https://litmisto.org.ua/?p=19042. .[inUkrainian].
9. Bentley, E. A. (2018). *A New Way of Speaking: Jonathan Safran Foer's Everything Is Illuminated and Effective Forms of Holocaust Literature*. 29 p. URL: https://scholarworks.harding.edu/honors-research/2
10. Grmusa, L.G. & Oklopcic, B. (2022). *Everything is Illuminated: Unproductive Memories, Memorization Through Fictional Yizker and Dialogic Exchange, and Postmemory*. In: Memory and Identity in Modern and Postmodern American Literature. Springer, Singapore. P. 129–161. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-19-5025-4_6

11. Doise, Eric (2015). *Active Postmemory: Testimony Fiction, Multiple Perspectives, and Translation in «Everything Is Illuminated»*. In: South Central Review. 2015. Vol. 32, No. 2 (SUMMER 2015). Pp. 93–108.
12. Foer, Jonathan Safran. (2003). *Everything is Illuminated*. New York : Houghton Mifflin Company. 276 p.
13. Hirsch, M. (2002). Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory. Cambridge. Mass.: Harvard University Press. 129 p.
14. Hunter, Anna. (2013). *Tales from Over There: The Uses and Meanings of Fairytales in Contemporary Holocaust Narrative*. In: Modernism/Modernity. Vol. 20, no. 1. Pp. 59–75.

УДК: 811.111'42
DOI: 10.31652/2786-9083-2024-4-58-66

Liudmyla Pradivlianna, *PhD (Philology),*
Associate Professor of Foreign Languages Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID.org/0000-0003-1752-8613
lpradivlianna@vspu.edu.ua

SURREALIST POETRY IN THE CONTEXT OF LINGVOPOETIC EXPERIMENTS OF THE EUROPEAN AVANT-GARDE

Стаття присвячена аналізу лінгво-поетичного експерименту сюрреалістів у контексті авангардних рухів їх попередників. Огляд ідей й теоретичних доробок поетів-романтиків, символістів, футуристів, дадаїстів дає змогу зробити певні узагальнення щодо характеру їх експерименту зі словом та визначити їхній вплив на поетику сюрреалізму.

Доведено, що однією з типових характеристик більшості авангардних шкіл було незадоволення потенціалом мови, яку вважали недосконалим інструментом як для відтворення думки, так і для передачі стрімких змін, що відбувалися в суспільстві та культурі початку ХХ століття. Авангардисти, налаштовані бунтарськи, заперечували конвенціональну мову та вдавалися до поетичних експериментів, створюючи поезію новою мовою, звільненою від усталених правил.

У роботі розглянуто, які засади попередників були успадковані сюрреалістами. Проаналізовано естетичні концепції цього авангардного руху, узагальнено ідеї теоретиків та практиків сюрреалізму щодо мовних засобів створення сюрреалістичних образів.

З'ясовано, що ставлення сюрреалістів до художнього слова суттєво відрізнялося від поглядів інших авангардних шкіл ХХ століття. Там, де інші поетичні групи бачили абсурд і відсутність сенсу, сюрреалісти відкривали латентний, майже езотеричний зміст. На думку сюрреалістів, мова була ключем до достовірних, справжніх знань, не нав'язаних багатовіковою культурною традицією.

У пошуках засобів вираження глибинних смислів поети звернулися до автоматичного письму – методу, який на кілька років став одним із основних інструментів сюрреалізму. Створивши «Лабораторію сюрреалістичних досліджень», поети вдалися до літературного експерименту на межі лінгвістики та психології, метою якого стало отримати «недоторкану» мову, дослідити її образно-творчий потенціал і повернути людині гармонію природного спілкування зі своєю внутрішньою природою, не зіпсованою нав'язаними їй уявленнями про цінності.

Ключові слова: сюрреалізм, дадаїзм, футуризм, романтизм, лінгвістичні експерименти

Людмила Прадівлянна, *кандидат філологічних наук,*
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ORCID.org/0000-0003-1752-8613
lpradivlianna@vspu.edu.ua

СЮРРЕАЛІСТИЧНА ПОЕЗІЯ В КОНТЕКСТІ ЛІНГВОПОЕТИЧНИХ ЕКСПЕРИМЕНТІВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО АВАНГАРДУ

This article analyzes the linguistic and poetic experiments of the surrealists within the broader context of the avant-garde movements that preceded them. By reviewing the ideas and theoretical works of Romantic poets, Symbolists, Futurists, and Dadaists, the study identifies key generalizations about the nature of their linguistic experimentation and evaluates their influence on the poetics of surrealism.

The research demonstrates that a characteristic feature of most avant-garde schools was their dissatisfaction with the expressive potential of language, which was perceived as an imperfect tool for conveying thought and reflecting the rapid social and cultural changes of the early 20th century. In response, avant-garde movements rebelled against conventional linguistic norms, undertaking poetic experiments to create a new form of poetry in a liberated, rule-free language.

The study examines the principles inherited by surrealists from their predecessors and analyzes the aesthetic concepts central to surrealism. It summarizes the perspectives of surrealist theorists and practitioners regarding the linguistic tools employed to construct surrealistic imagery.

The findings reveal that the surrealists' approach to the artistic word significantly diverged from that of other avant-garde schools. Where others perceived absurdity or lack of sense, surrealists discovered latent, often esoteric meanings. For surrealists, language was not a flawed medium but a key to authentic knowledge untainted by centuries of cultural tradition.

In their pursuit of deeper expression, surrealist poets turned to automatic writing, a technique that became a defining feature of the movement for several years. Through the creation of the "Laboratory of Surrealist Studies," these poets conducted experiments at the intersection of linguistics and psychology. Their goal was to rediscover an "authentic and genuine" language, explore its imaginative and creative potential, and restore a man's harmony with an inner nature uncorrupted by imposed cultural values.

Keywords: surrealism, dadaism, futurism, romanticism, linguistic experiments

Європейська культура століттями намагалася боротися з «недосконалістю» мови. Багатозначність слів, множинність інтерпретацій текстів, невизначеність мовного потенціалу, суперництво з візуальною системою мистецтва – все це ставало причиною експериментів з національними мовами та спроб створити штучні.

Досягнення видатних науковців XIX столітті (В. Гумбольдт, Я. Грімм, А. Шлейхер, О.О. Потебня), виокремлення лінгвістики в окрему науку після «Курсу загальної лінгвістики» Фердинанда де Соссюра, лінгвістичний поворот у гуманітаристиці початку XX століття стимулювали подальшу розробку питань взаємозв'язку та взаємозалежності мови та мислення, мови як вираження народного духу та необхідної умови національної ідентифікації.

У XX столітті сама мова стає інтелектуальною проблемою, а дослідженням її потенціалу захоплюються поети та письменники. Мовні експерименти Езра Паунд й Ґертруди Стайн, техніка «потоку свідомості» в романах Джеймса Джойса й Вірджинії Вульф, поетичні візії авангарду були викликані, з одного боку,

прагненням поглибити розуміння суті й потенціалу мови, а з іншого, невдоволенням мовою як системою для відтворення думки.

Сюрреалізм, один з найбільш провокаційних авангардних рухів XX століття, що сьогодні асоціюється з картинами Сальвадора Далі, Рене Магрітта чи Макса Ернста, починався саме як поетичний експеримент, спрямований на дослідження проблем мовного вираження. Слід, однак, мати на увазі, що ідеї сюрреалістів не були несподіваним нововведенням. Свої розвідки вони базували на здобутках попередників.

Метою нашої роботи є огляд лінгвопоетичних експериментів поетів кінця XIX-початку XX століть, висвітлення та узагальнення ідей теоретиків та практиків європейського авангарду щодо цілей, засобів, характеру їх експерименту зі словом, визначення їх впливу на поетику сюрреалізму.

Зазначимо, що попри значну кількість наукових публікацій щодо проблем сюрреалізму, питання мовного експерименту поетів не є популярним напрямом дослідження. Ми вже зверталися з цього питання у науковій розвідці «Лінгвопоетичний експеримент сюрреалістів у рефлексії його теоретиків та поетів» і зазначали, що проблема художнього мовотворення ще досі залишається маловивченою (Прадівлянна, 2018). Мову сюрреалістичної поезії вивчали зарубіжні науковці Дж. Мід, І. Хіггінс, Дж.Г. Метьюс, Пітер Стоквелл; пояснення щодо засобів сюрреалістичного самовираження запропонував сам засновник сюрреалізму, французький поет Андре Бретон у численних статтях та маніфестах. В українській науці питання сюрреалізму загалом є предметом обговорень науковців-літературознавців (Т. Антонюк, А. Біла, М. Ільницький, М. Ткачук та ін.), однак лінгвістичних підходів до проблем сюрреалістичного образу майже немає.

Така недостатня дослідженість цієї теми пояснюється тим, що вірші сюрреалістів та мовні засоби втілення сюрреалістичного образу, за влучним зауваженням канадської дослідниці Шеллі Квінн, рідко є «улюбленим об'єктом читання вголос і з насолодою», тож дослідники уникають «прямої конфронтації» з образами, які не піддаються раціональній класифікації (Quinn, 1985, с. 5). Дж. Г. Метьюс також побачив проблему у тому, що в аналізі сюрреалістичної поезії застосовуються критерії, що були перевірені на найкращій лірриці, але – минулих епох (Matthews, 1962).

Так, протягом століть вважалось, що поезія повинна приносити естетичне задоволення, що її єдина мета – закликати до почуттів людини і вихваляти її достоїнства. Традиція мімезису, що йшла від Аристотеля, нав'язувала поетам необхідність копіювання, імітації життя. Поетичний образ, як малюнок словом, мав бути реалістичним і пізнаваним.

На думку Дж.Г. Метьюс, саме такі застарілі очікування не дозволяли належно оцінити нову поезію, яка потребувала нових підходів (Matthews, 1962, с. 29).

У цій розвідці ми розглянемо погляди сюрреалістів на мову у контексті авангардних рухів їх попередників та прослідкуємо, як відношення до

художнього слова у сюрреалістів відрізняється від поглядів поетичних шкіл, які вони наслідували.

Серед поетичних рухів, до яких найчастіше зверталися сюрреалісти, були романтики. Будучи за своєю суттю бунтарями, котрі любили, на думку британського філософа Бертрана Расселла, все те, «що марно, руйнівно і несамовито» (Russell, 2004, с. 668), вони відкрито демонстрували зневагу до перешкод, які висувалися умовностями та традиціями. Засуджуючи «утилітарні стандарти», що панували у суспільстві, і, вважаючи їх негідними безсмертної душі, поети розвивали нові моральні принципи, що мали насамперед естетичні мотиви.

На рубежі XIX-XX століть романтики (Новаліс, Жерар де Нерваль) були серед перших, хто спробував вийти з культурної кризи, створивши новий «ідеальний» світ, в якому «функції *пізнання*» були наданні уяві, а не розуму (Chénieux-Gendron, 1990, с. 4), та розробили концепцію антиміметичного мистецтва. Жаклін Шеньє-Жандрон побачила в сюрреалістах продовжувачів романтичної революції. Саме вони нададуть уяві чільну роль не просто у пізнанні, «а у втіленні її власних *небачених досі форм*» (Chénieux-Gendron, 1990, с. 4). Романтики, виступаючи проти пануючого в суспільстві та науках раціоналізму, створили нові способи освоєння дійсності та запропонували нову мову, вільну від логічних схем. Їх поезія, перш за все, повинна була бути написана мовою, зрозумілою всім, а не доступною лише для еліти, що звикла до класичних зразків мистецтва слова.

Експерименти з поетичною мовою були характерні і для символізму (Стефан Малларме, Поль Валері, граф де Лотреамона (Ізідор-Люсьєн Дюкасс) , Артур Рембо), який домінував у літературних колах Європи другої половини XIX століття. Це були роки політичної реакції та суспільного застою. Жага цінностей «не від світу цього», пошуки Вищої Правди і Краси, що існують далеко за межами буденного життя, підштовхували поетів до експериментів. Однак символістам мова здавалася надто недосконалим інструментом передачі досконалості думки. Як пише Джеральд Мід, символісти вважали *слово* продуктом матеріального життя, народженим вулицею, кухнею, ринком, і воно, не зважаючи на різноманіття значень, конотацій та натяків, не могло вловити і повністю передати тонкі рухи думки (Mead, 1976). Досягнення ідеалу було можливе лише для обраного «кола жерців», тобто поетів. Тільки вони, на думку символістів, довіряючи своїй інтуїції та фокусуючись на музичних якостях мови, ритмі, рими, евфонічних елементах, могли іноді перемогти нечистоту мови та наблизитися до чистоти думки.

Нова художня мова, розроблена символістами, заснована на застосуванні символу як основоположного принципу організації художнього цілого, стала своєрідним інструментом у цих пошуках. Мові відводилася роль фіксувати метання поета, його невдачі та, навпаки, проблиски абстрактного ідеалу, правди та краси. Але навіть поети, на думку символістів, були неспроможні розв’язати

фундаментальну опозицію мови та мислення. Дилему матерії та духу могла вирішити лише «революція у свідомості».

Такі революційні ідеали, як і незадоволення мовою, підхопив інший авангардний рух, футуризм, що розвився одночасно із символізмом, але мало цікавився абстрактним й ідеальним. Їх захоплювали механічні прилади, автомобілі, буденні реалії життя, що творили «нову свідомість людини, відкриту темпу й авантюрам, а також таємницям нового століття» (Mead, 1976, с. 281). У Маніфесті футуризму пояснюється: «Для поета-футуриста немає теми цікавіше, ніж перестук клавіш механічного піаніно» (Futurism, 2009, с. 120).

Новий швидкісний вік висунув нові вимоги до мови. Послідовники Марінетті, засновника руху, які писали про ідеальне злиття людини і машини, пропонували поміняти мову, перекроїти її під новий образ: випустити слова зі «старої латинської клітки», скасувати синтаксис і пунктуацію, позбутися службових слів, прикметників і прислівників, використовувати дієслова лише в неозначеній формі. Іменники, пов’язані лише за аналогією та поставлені в ряд, мали передавати грубе відчуття руху, «як прикуті до ланцюга залізні кулі, які в польоті можуть зрівняти з землею цілий ліс» (Futurism, 2009, с. 121). Здатність мови нести логічну думку більше не цікавила. «Поет-визволитель» випустить на волю слова і проникне у суть явищ. … Життя потрібно сприймати інтуїтивно та висловлювати безпосередньо. Коли буде покінчено з логікою, виникне «інтуїтивна психологія матерії» (Futurism, 2009, с. 123).

Абсолютна деструкція мови, заснованої на логиці, стала провідним творчим принципом ще одного авангардного руху, безпосередніх попередників сюрреалізму, дадаїстів (франц. Dada – дерев'яна конячка, у переносному значенні – нескладний дитячий белькіт) – групи глибоко розчарованих інтелектуалів-бунтарів, які виступили проти суспільних відносин, що привели світ до війни. Дадаїзм постулював себе як анти-мистецтво, що навмисно створювало потворність, а не красу, і «являло собою лютий протест проти мистецтва, літератури, моралі суспільства» (Gascoyne, 1936, с. 23).

Засновник руху – румунський поет Трістан Тцара писав, що дада був натхненний хаосом і крахом Європи під час війни, коли здавалося, що людство збожеволіло (Tzara, 1981, с. 76). Абсурдність та жорстокість світу літератори і художники пародіювали у своїх абсурдних та провокаційних творах. «Життя, – писалося в Маніфесті дадаїзму 1918 року, – постає як синхронна плутанина шорохів, фарб та ритмів духу, яка без вагань береться на озброєння дадаїстським мистецтвом» (Tzara, 1981, с. 78). Пізніше британський поет Девід Гаскойн назве цей рух «захоплюючою формою суїциду, маніфестацією майже божевільного розпачу» (Gascoyne, 1936, с. 23).

Програма дадаїзму захоплювала сучасників своїм руйнівним духом: мистецтво має відокремитися від логіки, розум треба замінити безглуздям, тому що, як стверджував художник Жан Арп, «розум позбавив людину його коріння» (Arp, 1984, с. 391). Зміст своєї діяльності дадаїсти бачили в тому, щоб на абсурд

війни відповісти таким же абсурдним мистецтвом: реакцією на безглуздий Голокост стала безглузда дадаїстська поезія.

Хуго Балль у Маніфесті до першого вечора дадаїстів у Цюріху писав: «Я читаю вірші, які ставлять собі за мету ні більше ні менше, як заперечення мови. … Я не хочу слів, які винайдені іншими. Усі слова винайдені іншими. Я хочу робити свої власні шалені вчинки, хочу мати для цього відповідні голосні та приголосні. Я просто роблю звуки. Випливають слова, плечі слів, ноги, руки, долоні слів. Вірш — це привід якомога обійтися без слів і без мови» (Ball, 1981, с. 49). Типовий дадаїстський вірш складався методом рандомного розташування на папері готових слів, вирізаних з газет. Таким чином, поети підірвали «здатність мови нести сенс» (Mead, 1976, с. 283), створюючи вірші, в яких намагались «позбутися всього бруду, який чіпляється за цю кляту мову, ніби його заклали туди руки біржових маклерів, руки, що стали гладкими від монет» (Ball, 1981, с. 50).

Для сюрреалізму, авангардної школи, що підхопила бунтарський дух цього руху, дадаїстський досвід став важливим уроком. Від своїх попередників вони перейняли скептичне ставлення до традиційних цінностей і зруйновану віру в логіку та розум як надійні орієнтири у суспільстві та культурі. Проте, якщо для дадаїстів абсурд був маніфестацією відсутності сенсу, для сюрреалістів він став знаком наявності латентного, практично ізотеричного сенсу. Для його розкриття потрібно було з довірою ставитися до мови, її прихованих можливостей, повірити у її адекватність й потенціал у здобутті достовірних, справжніх, не нав'язаних традицією знань.

У пошуках засобів вираження глибинних смислів поети звернулися до автоматизму – методу, який на кілька років стане одним з основних інструментів сюрреалізму. Перші поетичні експерименти були натхненні теоріями психологічного автоматизму французького психіатра П'єра Жане і, щонайменше, … практиками медіумів. Автоматизм – диктування думок у трансових станах, «поза будь-яким контролем, що здійснюється розумом» (Бретон), призвів до появи в 1919 році «Магнітних полів» Андре Бретона і Філіпа Супо, теоретиків руху, і здавався досить продуктивним способом як поетичної виразності, вільної від естетичних догм та конвенціональних норм мови, так і шляхом до глибинних, прихованих в надрах підсвідомості знань. Такий liberating experience (Жак Ваше) несподівано відчинив двері «психічної анархії»: «Ці грайливі поетичні експерименти розкрили не лише мізерність реального <...>, а й виявили безмежні та захоплюючі можливості сюрреального» (Rosemont, 2008, с. 193), на освоєння якого поети направили свою творчу енергію.

Головне в методі автоматизму – «спустошення» розуму, необхідність розслабитися і швидко записати думки без втручання занадто активного розуму. Бретон пропонував забути про все: «Забудьте про свою геніальність, таланти...» (Breton, 1972, с. 29). «Забудьте всі свої заняття, забудьте, що ви одружені... Ви більше не хочете знати, що логічно, а що ні», – підтримував його Бенджамін Пере (Gooding, 1995, с. 141). Автоматичні образи здавалися поетам чудовими,

неповторними, не схожими на ті поетичні кліше, якими була перенасичена поезія. Ці образи неможливо було придумати раціонально, їх можна було лише «побачити», або відчути як такі, що піднімаються із глибин підсвідомого.

Метод автоматизму дещо близький до експериментів з «потоком свідомості» Джеймса Джойса і «внутрішнім монологом» Вірджинії Вулф. Бретон бачив головну відмінність свого методу в тому, що він жодною мірою не імітував художньо реальний рух думки людини, але пропонував просто фіксувати довільний психічний потік. Вдавшись до літературного експерименту, сюрреалісти сподівалися домогтися від себе швидкого монологу, за якого критична свідомість не встигає винести жодного судження. Такі досліди призвели до насичення поезії несподіваними та провокативними образами, які, на думку сюрреалістів, і були безпосереднім вираженням підсвідомих бажань, страхів, табу. Автоматичне письмо вивільняло потік творчих думок в обхід рефлексивних аспектів логіки. Воно дивувало, шокувало, порушувало звички традиційного сприйняття. В поезії сюрреалістів представ світ, керований випадковістю.

В свою чергу, прагнення вирвати образ зі звичних для нього асоціацій і мовних конструктів спричинило розрив із традиційними мовними методами, призвело до створення, на думку сюрреалістів, «істинної мови, не більш штучної, ніж будь-яка інша» (Chipp, 1984, с. 403). Як писав Андре Бретон у Маніфестах: «Мова дана людині для того, щоб вона нею скористалася сюрреалістично» (Breton, 1972, с. 32). Розглядаючи поезію як унікальне випробувальне поле, сюрреалізм затвердив особливі прийоми поводження з мовою, особливі способи організації поетичного образу: колаж, каліграму, гру зі шрифтами, фонетичне письмо, порушення смислових зв`язків між словами, ненормативний синтаксис, «оказіональну» пунктуацію.

Пізніше, у 1953 році Бретон напише, що їхньою метою було «відкриття секрету мови», «смілива перешкода її знецінюванню» та «відновлення її влади» (Breton, 1972, с. 277). Відкривши «Бюро сюрреалістичних досліджень», сюрреалісти заглибились у експерименти у галузі психології та лінгвістики. Британський лінгвіст П. Стоквелл побачить у сюрреалістичній діяльності близькість емпіризму і доведе, що їх дослідження були спрямовані на пошук методу, що забезпечує доступ до витоків мови та до справжньої природи світосприйняття (Stockwell, 2012, с. 48). Вирішення цього питання мало вказати на шляхи виходу з кризи мислення, та, в перспективі, покращити соціальну ситуацію в Європі, близькість до краху якої так наглядно продемонструвала перша світова війна.

Висновки. Перейнявши бунтарські традиції поезії кінця XIX-початку XX століть, сюрреалісти оголосили своєрідну війну розуму, зосередившись на дослідженні ірраціонального. Відмовившись від раціонального та зруйнувавши звички традиційного сприйняття світу, авангардисти прагнули через революцію в мові досягти «тотального звільнення духу». Доступ до архаїчної ірраціональної природи людини обіцяв свободу від будь-яких форм пригнічення. Для

сюрреалістів мова була ключем до підсвідомого, яке відкривало бачення шляху примирення із собою та із життям.

На відміну від інших авангардних рухів, незадоволених можливостями мови, сюрреалісти оголосили її верховенство над поетом. Метою їх поетичних експериментів стало отримати «недоторкану» мову і, «перезапустивши» її образно-творчий потенціал, повернути людині гармонію природного спілкування зі своєю внутрішньою природою, не зіпсованою нав'язаними їй уявленнями про цінності.

Прийоми сюрреалістичного письма «прижилися» і активно використовуються до теперішнього часу, що говорить про значущість їхнього внеску у розвиток мови та культури загалом. Сюрреалістична поезія, що демонструє остаточне розкріпачення і вільне поводження з мовою як семіотичною системою, звичайно, представляє собою цікаву тему та потребує подальшого дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Прадівлянна Л.М. Лінгвопоетичний експеримент сюрреалістів у рефлексії його теоретиків та поетів. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. Київ, НАУ. 2018. Вип. 37. С. 46-51.
2. Arp Jean. Abstract Art, Concrete Art / Chipp Herschel B. Theories of Modern Art. A Source Book by Artists and Critics. University of California Press. Berkeley, Los Angeles and London. 1984. Pp. 390-392.
3. Ball Hugo. Dada Fragments / The Dada painters and poets: an anthology/edited by Robert Motherwell. The Belknap Press of Harvard University Press Cambridge, Massachusetts, London, England. 1981. Pp. 49-55.
4. Breton Andre. Manifestoes of Surrealism. University of Michigan Press, USA. 1972. 308 p.
5. Chénieux-Gendron Jacqueline. Surrealism. Columbia University Press. New York. 1990. 228 p.
6. Chipp Herschel B. Theories of Modern Art. A Source Book by Artists and Critics. University of California Press. Berkeley, Los Angeles and London. 1984. 664 p.
7. Futurism: an anthology / edited by Lawrence Rainey, Christine Poggi, and Laura Wittman. Yale University Press. New Haven & London. 2009. 604 p.
8. Gascoyne D. A Short Survey of Surrealism. Great Britain: Sherval Press. 1936. 162 p.
9. Gooding Mel. The Book of Surrealist Games. Boston & London. Shambhala. 1995. 179 p.
10. Matthews J.H. Poetic Principles of Surrealism. Chicago Review. 1962. Vol. 15, no. 4. Pp. 27-45.
11. Mead Gerald. Language and the Unconscious in Surrealism. *The Centennial Review*. 1976. Vol. 20, no. 3. Pp. 278-289.
12. Rosemont F. Jacques Vache and the Roots of Surrealism, including Vache's War Letters and Other Writings. Chicago: Charles H.Kerr Publishing Company. 2008. 492 p.
13. Russell Bertrand. History of Western Philosophy. London and New York. Routledge Classics. 2004. 792 p.
14. Quinn Sh. Surrealist imagery and the right brain. The University of Alberta. Edmonton. 1985.
15. Stockwell P. The surrealist experiments with language. *The Routledge Companion to Experimental Literature.* London, New York. Routledge. 2012. Pp. 48–61.
16. Tzara Tristan. Seven Dada Manifestoes / The Dada painters and poets: an anthology/edited by Robert Motherwell. The Belknap Press of Harvard University Press Cambridge, Massachusetts London, England. 1981. Pp. 76-99.

References

1. Pradivlianna, L. (2018). Lingvopoetychnyj eksperyment syurrealistiv u refleksiyi jogo teoretykiv ta poetiv. [Linguistic Experiment of the Surrealists in the Reflections of its Theorists and Poets]. *Humanitarna osvita v tekhnichnykh vyschykh navchal'nykh zakladakh*. Kyiv, NAU. 2018. Vyp. 37. Pp. 46-51. [in Ukrainian]
2. Arp, Jean. (1984).Abstract Art, Concrete Art / Chipp Herschel B. Theories of Modern Art. A Source Book by Artists and Critics. University of California Press. Berkeley, Los Angeles and London. Pp. 390-392.

3. Ball, Hugo. (1981). Dada Fragments / The Dada painters and poets: an anthology/edited by Robert Motherwell. The Belknap Press of Harvard University Press Cambridge, Massachusetts, London, England. Pp. 49-55.
4. Breton, Andre. (1972). Manifestoes of Surrealism. University of Michigan Press, USA. 308 p.
5. Chénieux-Gendron, Jacqueline. (1990). Surrealism. Columbia University Press New York. 228 p.
6. Chipp, Herschel B. (1984). Theories of Modern Art. A Source Book by Artists and Critics. University of California Press. Berkeley, Los Angeles and London. 664 p.
7. Futurism: an anthology (2009). Edited by Lawrence Rainey, Christine Poggi, and Laura Wittman. Yale University Press New Haven & London. 604 p.
8. Gascoyne, D. (1936). A Short Survey of Surrealism. Great Britain: Sherval Press. 162 p.
9. Gooding, Mel. (1995).The Book of Surrealist Games. Boston & London. Shambhala. 179 p.
10. Matthews, J.H. (1962). Poetic Principles of Surrealism. *Chicago Review.* Vol. 15, no. 4. Pp. 27-45.
11. Mead, Gerald. (1976). Language and the Unconscious in Surrealism. *The Centennial Review.* Vol. 20, no. 3. Pp. 278-289.
12. Rosemont, F. (2008). Jacques Vache and the Roots of Surrealism, including Vache's War Letters and Other Writings. Chicago: Charles H.Kerr Publishing Company. 492 p.
13. Russell, Bertrand. (2004). History of Western Philosophy. London and New York. Routledge Classics. 792 p.
14. Quinn, Sh. (1985). Surrealist imagery and the right brain. The University of Alberta. Edmonton.
15. Stockwell, P. (2012). The surrealist experiments with language. *The Routledge Companion to Experimental Literature.* London, New York. Routledge. Pp. 48–61.
16. Tzara, Tristan. (1981). Seven Dada Manifestoes / The Dada painters and poets: an anthology/edited by Robert Motherwell. The Belknap Press of Harvard University Press. Cambridge. Pp. 76-99.

Наукове видання

Журнал крос-культурної освіти

№ 4 (2024)

Підписано до друку 21 листопада 2024 р.
Формат 60x84/8.
Гарнітура Times New Roman.
Ум. др. арк. 6
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія Серія КВ № 25466-15406Р від 27.02.2023 р.